

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Jirsáková

**Výuka OSV v prvních dvou ročnících
školní docházky**

**Personality-Social Training in The First Two Years
of School Education**

2011

Doc. PhDr. Josef Valenta, CSc.

Děkuji doc. PhDr. Josefu Valentovi, CSc. za nasměrování při psaní této práce.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 29. 6. 2011

.....

Podpis

ANOTACE

Předkládaná diplomová práce je teoreticko-praktického charakteru a zabývá se tématem výuky osobnostně sociální výchovy v prvním a druhém ročníku základní školy.

První syntetizující část se zabývá obecnými teoretickými a konkrétní metodickými východisky OSV, a dále psychologickými specifiky mladšího školního věku a jejich souvislostmi s možnostmi výuky osobnostně sociálním kompetencím.

Ve druhé, prakticky zaměřené části jsou zpracovány příklady tří konkrétních programů, předkládající možné cesty implementace témat OSV do výuky v prvním a druhém ročníku, které vycházejí z principů a poznatků popsaných v teoretické části.

ABSTRACT

The introduced diploma thesis is of theoretical-practical character and deals with a theme of the personality-social training in the first two years of school education.

The first synthetic part deals with general theoretical resources of the PST and also with psychological specificities of the early-middle childhood in connection with the personality-social skills training.

In the second practice-oriented part are executed examples of three specific programmes which present three possible ways of an implementation of the PST themes in school education. The programmes result from principles and pieces of knowledge described in the first part of the thesis.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnostně sociální výchova

základní škola

mladší školní věk

kompetence

principy

metody

program

KEY WORDS

personality-social training

primary school

early-middle childhood

competences

principles

methods

programme

OBSAH

1. ÚVOD	9
1.1.....	9
1.2.....	9
1.3.....	10
TEORETICKÁ ČÁST	11
2. PROMĚNA POTŘEB VZDĚLÁVÁNÍ A OSV	11
2.1. Změny ve světě a vzdělávání	11
2.1. Reforma českého školství	11
2.2. RVP	12
2.3. Problémy při zavádění změn	13
3. OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVA	15
3.1. Definice OSV a její prvky	15
3.2. Vztah OSV k ostatním průřezovým tématům	16
3.3. Základní principy OSV	17
3.4. Témata OSV	18
3.5. Možnosti aplikace témat OSV do výuky	18
3.6. Systematická výuka OSV a její formy	19
3.6.1. Samostatné bloky OSV	20
3.6.2. Propojení OSV s předměty	21
3.7. Didaktický cyklus OSV	21
3.7.1. Téma	22
3.7.2. Cíle	22
3.7.3. Metody	22
3.7.4. Instrukce	22
3.7.5. Akce	23
3.7.6. Reflexe	23
3.7.7. Evaluace	25
3.8. Soudobé pedagogické proudy s ideovým vztahem k OSV	26
3.8.1. Humanistická pedagogika	26
3.8.2. Konstruktivismus	27
3.8.3. Činnostní učení	27

3.9. Metodické pilíře OSV	28
3.9.1 Kooperativní učení	28
3.9.2. Dramatická výchova	30
3.9.3. Sociálně psychologický výcvik	32
3.9.4. Zážitková pedagogika	32
3. 10. Problémy s aplikací OSV do výuky	33
4. PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	37
4.1. Rozumové schopnosti	37
4.1.1. Vývoj konkrétních logických operací	37
4.1.2. Potřeba být „dobrým“ dítětem	40
4.1.3. Rozdíly v uvažování v první a druhé třídě	41
4. 2. Emoce	43
4. 3. Sociální oblast - socializace	44
4.3.1. Učitel	45
4.3.2. Vrstevníci (spolužáci), žakovská skupina	47
4. 3. 3. Normy	48
4. 4. Morální vývoj	49
4.4.1. Stádium morálního vývoje	49
4.4.2. Možnosti práce vzhledem k věkovým omezením	50
4. 5. Volní vlastnosti a autoregulace	51
4.5.1. Vůle	51
4.5.2. Autoregulace	53
4.5.3. Autoregulace učení	53
4. 6. Ostatní oblasti	54
4.6.1. Vnímání	54
4.6.2. Soustředění	55
5. FORMY, METODY A TECHNIKY OSV A NĚKTERÁ JEJICH SPECIFIKA V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	57
5.1. Organizační formy	57
5.1.1. Hledisko způsobu řízení	57
5.1.2. Hledisko časoprostorové	58
5.2. Metody , techniky, aktivity	58
5.2.1. Omezení	59
5.2.1.1.	60

5.2.1.2.	60
5.3. Třídění metod	63
5.3.1. Analýza artefaktů, výtvorů apod.	63
5.3.2. Brainstorming	64
5.3.3. Činnosti s akcentem na fyzickou stránku, pohyb apod.	65
5.3.4. Dialog, diskuze, rozhovor	65
5.3.5. Dotazníkový princip (princip „otázka – odpověď“)	68
5.3.6. Hraní rolí, dramatizace, inscenace/inscenační metoda	68
5.3.7. Kompetitivní situace	69
5.3.8. Kresebný princip (princip „pastelka – papír“)	70
5.3.9. Monolog	71
5.3.10. Neverbální techniky	71
5.3.11. Percepce (a koncentrace)	72
5.3.12. „Podivné“ reálné situace (situace s „deformací“)	73
5.3.13. Práce s hmotou/materiálem	73
5.3.14. Práce s prostorem	73
5.3.15. Psací technologie (princip „tužka – papír“)	73
5.3.16. Relaxačně-suggestivní a uvolňovací princip	74
5.3.17. Reálné situace	75
5.3.18. Simulace	75
5.3.19. Situační analýza	75
5.3.20. Specifické signalizace	76
5.3.21. Textová analýza	76
5.3.22. Verbalizované/psané transformace	77
5.3.23. Transformace s estetickou dimenzí	77
5.3.24. Úkolově kooperativní situace	78
5.3.25. Vizualizace/imaginace (práce s vizuálními, ale i zvukovými, hmatovými a jinými představami)	78
5.3.26. Zvukové exprese	78
5.4. Organizační detaily	79
6. BEZPEČÍ JAKO ZÁKLADNÍ PODMÍNKA PRÁCE S TÉMATY OSV	80
6.1. Pravidla psychické bezpečnosti	81
6.1.1.	81
6.1.2.	82

6.2. Metody přispívající k pozitivnímu klimatu ve třídě.....	83
6.2.1. Kooperativní učení	83
6.2.2. Komunitní kruh	85
6.2.3. Důvěrovky	86
7. ZÁVĚR	87
PRAKTICKÁ ČÁST	89
7. 1. Výběr oblastí pro první dva ročníky	89
7.2. První ročník	91
7.2.1. Seznamovací kurz.....	91
7.2.2. Rozvoj dovedností poznávání – vnímání a soustředění	111
7.3. Druhý ročník	133
7.3.1. Emoce a jejich vyjadřování	133
LITERATURA K TEORETICKÉ ČÁSTI:	157
LITERATURA K PRAKTICKÉ ČÁSTI:	162

1. ÚVOD

1.1.

Jako téma své práce jsem zvolila osobnostně sociální výchovu v prvních dvou ročnících základní školy. K tomuto výběru mne vedly tři hlavní důvody.

Prvním je, že považuji budování osobnostních a sociálních kompetencí tak jak jsou formulovány v RVP ZV nebo podrobněji např. v knize J. Valenty *Osobnostně sociální výchova a její cesty k žákovi* za minimálně stejně důležité jako osvojení učiva matematiky, českého jazyka či dalších vzdělávacích a výchovných předmětů.

Druhým důvodem je, že mám desetiletou zkušenost jako učitelka 1. až 3. ročníku, včetně podílu na zapracovávání OSV do ŠVP a reálné aplikace jejích témat do výuky a domnívám se, že mám k tématu co říci.

Třetím důvodem, který souvisí s předešlým je, že jsem si vědoma mnohých překážek, která musí učitel v této oblasti překonávat, jejichž nezvládnutí může mít co do závažnosti různé důsledky – od nepovedené hodiny, až po pouhé formální zpracování OSV v dokumentech školy bez skutečného dopadu na žáky a chtěla bych na tato úskalí poukázat.

Navíc, přestože jde o povinnou součást kurikula od prvních ročníků, není OSV v mladším školním věku¹ věnována pozornost v podobě cíleně zaměřené literatury, přestože jde o věk s mnoha specifiky zejména v oblastech kognitivního a sociálního vývoje. Tuto mezeru bych chtěla touto prací alespoň částečně zaplnit a podat komplexní pohled na tematiku jednak v podobě základní teorie, jednak konkrétních příkladů.

1.2.

Obecným cílem práce je syntéza poznatků z různých oblastí věd o člověku nabízející ucelený pohled na zvolenou problematiku, z níž by se dalo vyjít při plánování lekcí OSV.

Hlavními dílčími cíli, které práci sledují jsou:

1. Postupně od obecného ke konkrétnímu popsání ideových východisek a konkrétních principů a postupů osobnostně sociální výchovy, bez jejichž znalosti je obtížné až nemožné OSV porozumět a realizovat ji.
2. Shrnutí specifik mladšího školního věku v důležitých oblastech vývoje tak, aby vznikl celkový obraz, na jehož základě lze pochopit, co od dětí v daném věku očekávat a požadovat

¹ Pokud dále hovořím o mladším školním věku, mám na mysli první dva roky školní docházky v souladu s dělením školního věku na tři etapy Z. Matějčka

v oblasti osobnostních a sociálních dovedností, aby bylo možné vhodně plánovat obsah, formu a metody jednotlivých lekcí OSV.

3. Charakterizování základních forem a metod práce s tématy OSV a na základě dříve popsaných věkových specifik možností jejich použití u dětí mladšího školního věku.

4. Vyzdvihnutí a teoretické zdůvodnění důležitosti klimatu a atmosféry bezpečí jako základních podmínek OSV, s popisem některých konkrétních pravidel a metod sloužících k jejich dosažení.

5. Ilustrační zpracování tří témat OSV, které považuji z důvodů blíže uvedených v dané části práce za důležitá pro zvolený věk, do podoby konkrétních programů, které by odpovídaly možnostem žáků prvních dvou ročníků.

1.3.

Co se týče struktury, po prostudování materiálů a promyšlení tématu jsem celou práci rozdělila na pět teoretických a jednu praktickou kapitolu.

Teoretická část:

1. Ve druhé kapitole se zaměřuji na teoretická východiska definující nutnost proměny vzdělávání v moderní době a konkrétní podobu těchto změn v rámci reformy českého vzdělávacího systému, včetně nástinu možných problémů při zavádění těchto reforem.

2. Ve třetí kapitole se věnuji konkrétním ideovým a metodickým zdrojům OSV, jejím principům, možným podobám ve výuce a didaktickému cyklu, které předurčují výslednou podobu lekcí. Na závěr kapitoly se v krátkosti pokouším shrnout načaté téma faktorů znesnadňujících kvalitní zavádění témat OSV do výuky.

3. Čtvrtá kapitola je zaměřena na specifika mladšího školního věku v oblastech kognitivního, emočního, sociálního a morálního vývoje a dále stručněji v oblastech vůle, autoregulace, pozornosti a vnímání, a to s ohledem na souvislosti s výukou OSV.

4. V páté kapitole rozebírám formy, metody a techniky, které má učitel při výuce OSV k dispozici, se specifickým přihlédnutím k uplatnění v první a druhé třídě.

5. Šestá kapitola je zaměřena na vědomí a pocit bezpečí jako základní podmínku učení a práce s tématy OSV a to nejprve teoreticky a v další části kapitoly pak věnuji pozornost třem konkrétním metodám, které k němu přispívají.

6. Sedmá kapitola je ilustračně praktického rázu a předkládá příklady tří témat pro práci s dětmi v prvních dvou ročnících v podobě konkrétních programů, plus důvody jejich výběru pro dané ročníky. Programy jsou zpracované ve formě příprav na hodiny.

TEORETICKÁ ČÁST

2. PROMĚNA POTŘEB VZDĚLÁVÁNÍ A OSV

2.1. Změny ve světě a vzdělávání

Hodně se hovoří o globalizaci a postavení člověka v postmoderní době. Probírá se vědecký a technologický pokrok. S napětím často spojeným s obavami sledujeme ekonomické, politické, environmentální, demografické, sociální a další proměny světa, které mohou začít na lokální úrovni, ale v konečné fázi mohou mít celosvětový dopad a naopak.

V rámci těchto procesů bývá škola označována spolu s dalšími organizacemi za „línou instituci“,² neschopnou a hlavně neochotnou reflektovat probíhající změny a integrovat je do vzdělávání, instituci, která nemotivuje žáky dostatečně k učení, nerozvíjí flexibilitu a nevede je k přijetí odpovědnosti za jejich životy i stav celé planety. To má pak neblahé důsledky na mnoha frontách - jak pro individuální osoby (pracovní uplatnění, nevhodný životní styl ap.), tak v konečném důsledku až po vznik a prohlubování globálních problémů.

Mezinárodní komise UNESCO už v roce 1997 formulovala v reakci na nové potřeby společnosti zprávu „Vzdělávání pro 21. století“ nazvanou „Učení je skryté bohatství“, kde lze jasně vidět snahu o překonání přílišné jednostrannosti současného vzdělávání, které je zaměřeno především na získávání informací, a o posílení osobnostního a sociálního rozvoje. Tato tendence je zde definována ve čtyřech tzv. pilířích vzdělávání, kterými jsou: učit se být – reflektovat kvality vlastní osobnosti a její seberozvoj, být autonomní osobou znalou svých práv, ale i povinností; učit se být spolu – učit se spolupracovat, efektivně komunikovat, být empatický, chovat se demokraticky; učit se poznávat – poznání sociálních vztahů, poznání kultury, zasazování poznatků do kontextu, vnímání vlastní činnosti a její reflexe; učit se jednat – učit se vyrovnávat s různými situacemi, být iniciativní, zaujmout aktivní poznávací postoj, zapojit do jednání celou osobnost.³ Ráda bych už zde v úvodu předeštlá, že tyto obecné formulace nabývají zcela konkrétní podoby v definici témat a cílových kategorií OSV (viz kapitola 3).

2.1. Reforma českého školství

České školství se v posledních letech pokouší zažité stereotypy ve vzdělávání podrobit analýze, a na základě reflexe potřeb vyplývajících ze zmíněných změn v podobě světa

² viz HELUS, Zdeněk. Sociální pedagogika pro pedagogy.

³ viz Učení je skryté bohatství.

i postavení a fungování člověka v něm definovat nově jak obsahovou, tak formální podobu vzdělávání na všech jeho stupních.

V základním dokumentu české vzdělávací politiky, Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha) z roku 2001 je uvedeno osm hlavních, obecných cílů vzdělávání: rozvoj lidské individuality, zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti, zajištění udržitelného rozvoje společnosti, posilování soudržnosti společnosti, výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti, zvyšování zaměstnatelnosti a zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti. Zároveň se zde říká, že na vývoj společnosti má zásadní vliv, do jaké míry dokáže využít tvůrčího potenciálu všech svých členů.⁴

Z principů definovaných v Bílé knize vycházejí rámcové vzdělávací programy (RVP) pro jednotlivé stupně škol, které představují závazný rámec, jímž se musí jednotlivé vzdělávací instituce řídit při vytváření vlastních, konkrétních školních vzdělávacích plánů (ŠVP). V případě mnou zvoleného tématu se budu pochopitelně řídit verzí pro základní vzdělávání.

Ta obecně řečeno podporuje: variabilitu organizace výuky, individualizaci (přihlížení k možnostem, potřebám, zájmům jednotlivých žáků), metody vedoucí k vyšší míře motivovanosti a aktivizace žáků, změny v přístupu k hodnocení (posun k formativnějším formám, sebehodnocení atd.), vytváření pozitivního sociálního a pracovního klimatu, posilování mezipředmětového přístupu a také vzájemné spolupráce učitelů.⁵

2.2. RVP

S RVP ZV byly zavedeny do pedagogického slovníku některé nové, či dříve nepoužívané termíny. Z hlediska tématu jsou podle mne nejdůležitější následující dva, jejichž obsah krátce objasním.

Prvním z nich jsou hned cílové kategorie vzdělávání, jimiž se stávají „kompetence“, respektive „klíčové kompetence“. Tyto zásadní životní dovednosti představují komplexní struktury, skládající se ze systému osvojených znalostí, dovedností, postojů, hodnot a dalších charakteristik osobnosti, které nejsou výsledkem vzdělávání v jednom předmětu, ale jejich utváření probíhá paralelně, v různých předmětech, ve škole i mimo školu a v podstatě nikdy nekončí. Je jich jmenováno celkem šest: kompetence k učení, k řešení problémů, sociální

⁴ viz Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha.

⁵ viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

a personální, komunikativní, občanské, pracovní.⁶ „Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. ... Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. (RVP ZV, 2007, s. 12)

Dalším novým pojmem jsou „průřezová témata“. Ta reprezentují okruhy aktuálních problémů současného světa, a jako důležitý formativní prvek vzdělávání se stávají jeho povinnou součástí. V RVP ZV je jich šest: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova.⁷ Propojují jednotlivé vzdělávací obory a kromě vybavení žáků znalostmi a dovednostmi pomáhají rozvíjet jejich osobnosti zejména v oblastech vlastností a postojů. Do ŠVP mohou být zapracovány několika způsoby - buď se mohou stát samostatným předmětem s vlastní hodinovou dotací a jejich jednotlivá témata se mohou konkretizovat v náplni jednotlivých předmětů, nebo se jim mohou žáci věnovat v podobě projektů ap. (více viz začlenění OSV do výuky, kapitola 3). Podmínkou smysluplnosti průřezových témat je jejich co největší propojenost s činnostmi žáků ve škole (předměty, projekty, chování atd.) i mimo ni. Všechny jejich součásti a témata proto musí být zahrnuty jak do vzdělávání na 1. tak na 2. stupni (ne však nutně v každém ročníku).

2.3. Problémy při zavádění změn

Záměrně jsem výše napsala, že se školství „pokouší překonat“ stereotypy, a nikoli že je „překonalo“ – proces změn stále probíhá a přerod školy v moderní, flexibilní instituci, která by byla schopná kontinuálně se přizpůsobovat, a zároveň vycházet ve svém působení z obecně lidských, vyšších hodnot není jednoduchý ani bezbolestný.

Něco pravdy na invektivě „líná“ bude. Co však školu činí línou? Proč se přes formální zavedení RVP (v podobě konkrétních ŠVP) do základních škol v roce 2007 na některých školách příliš nezměnilo?

Nerada mířím do vlastních řad, ale velkou část odpovědnosti za to nesou učitelé. Je jednodušší učit stále stejně. Skutečná změna vyžaduje hodně času a námahy a také ochoty

⁶ viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

⁷ viz tamtéž

opakovaně kriticky hodnotit a tvořivě upravovat ŠVP tak, aby odpovídalo požadavkům celospolečenským i specifickým konkrétní školy, potřebám a zájmům jejích žáků.

Problémem, se kterým si mnoho učitelů dle mé (omezené) zkušenosti bohužel dodnes neví zcela rady, představují právě i zmíněná průřezová témata. A výjimku netvoří ani téma mnou zvolené – osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV). Naopak, na rozdíl od například environmentální výchovy, jsou zde potíže často ještě většího rázu. Některé příčiny se pokusím objasnit v závěru další kapitoly.

3. OSOBNOSTNĚ SOCIÁLNÍ VÝCHOVA

3.1. Definice OSV a její prvky

Tuto kapitolu začnu definováním toho, co je obsahem pojmu osobnostně sociální výchova. Podle Josefa Valenty je OSV „*praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: „osobnostních a sociálních“ – dovedností pro každý den.*“ (Valenta, 2006, s. 13) Stěžejními v této charakteristice jsou výrazy: osobnostní, sociální, praktická a pro každý den.

Osobnostní dovednosti nebo jinak řečeno kompetence odkazují k tomu, že předmětem výchovy je konkrétní jedinec a jeho osobnost. Osobnost je přitom v OSV chápána komplexně, jako celek fyzických, psychosociálních a duchovních charakteristik člověka, individuálním způsobem ovlivňující její vnímání, prožívání, myšlení a chování. Osobnost je pochopitelně vždy částečně determinována (vrozenými dispozicemi atd.), zároveň je však také svobodnou, sebeurčující entitou, mající život a jeho smysluplné naplnění ve vlastních rukou. Důležité proto je, že žák se v OSV stává zároveň objektem i subjektem působení, tedy se na svém formování sám výrazným a nezastupitelným způsobem podílí. Vždy se vychází z jeho vlastností, dovedností, zkušeností, možností, zájmů a potřeb, zároveň jsou však brány v potaz univerzální lidské vlastnosti a hodnoty tak, aby každý člověk dosáhl maxima v rozvoji jemu i společnosti prospěšných charakteristik.

Tím se dostávám ke druhé oblasti dovedností a těmi jsou dovednosti sociální. Člověk jako tvor společenský se už od narození včleňuje do společenství ostatních lidí. Učí se orientovat ve společenském řádu, poznávat hodnoty, normy a pravidla, přebírat různé role, komunikovat a řešit problémy a situace, jež v jeho životě nastávají či mohou nastat. Dochází k tomu pomocí mechanismů socializace a výchovy jako jejího hlavního prostředku. Výchova probíhá nejprve v rodině, později se dítě zařazuje do systému školních institucí, které do určité míry výchovu přebírají do vlastních rukou a věnují se jí systematicky a cíleně.

Osobnostní a sociální složku osobnosti nelze zcela přesně oddělit, protože ovlivnění vlastností, stejně jako získání nových znalostí a kompetencí se promítá i do jednání a vztahů člověka k ostatním lidem a naopak interakce s druhými má vliv např. na formování sebevědomí, postojů atd.

V souvislosti se socializací a výchovou bych na tomto místě ráda trochu předběhla čas směrem ke zralejším věkovým kategoriím, než jakou představují žáci první a druhé třídy a zmínila ještě jeden způsob, jímž se osobnost rozvíjí, protože podle mne k OSV patří, jako jedna z jejích cílových kategorií. Tímto procesem je individuace.

Individuací rozumím sebevýchovu a sebeřízení s cílem pracovat s vlastním potenciálem a rozvíjet ho na cestě ke zralé osobnosti.⁸ Z mého pohledu je osobnostně sociální výchova ve škole předstupněm právě individuace. Učí děti základním – klíčovým kompetencím, které potřebují pro úspěšné poznávání sebe, druhých i světa, způsobům vhodné interakce s ostatními lidmi, humanistickým hodnotám a postojům, k nimž patří i právo na svobodnou volbu a odpovědnost za vlastní život a činy. Měla by žáky vybavit základními nástroji, jejichž pomocí by se po vystoupení ze soukolí školního vzdělávání mohli po všech stánkách rozvíjet a zároveň také touhou a potřebou tak činit.

Nyní k pojmům „praktická“ a „pro každý den“. Ty odkazují k tomu, že OSV není výchovou teoretickou a odosobněnou, její témata úzce souvisejí s běžným životem každého z nás a s reálnými situacemi, s nimiž se musíme vypořádávat. K jejich úspěšnému řešení potřebujeme mít osvojenou celou řadu zmíněných kompetencí, které dokážeme efektivně prakticky použít. Nestačí tedy vybavit žáky znalostmi. Musí být schopni samostatně a efektivně jednat. Více k praktičnosti OSV v podkapitole o jejích základních principech.

Závěr této úvodní části kapitoly bych ráda věnovala tomu, co z výše popsaného vyplývá v oblasti osobnostně sociální výchovy pro pedagogy. Chtějí-li se opravdu kvalitně podílet na formování osobnosti žáka, musí nejprve bezpodmínečně znát jeho úroveň a možnosti v různých oblastech. Tím míním jednak znát obecné zákonitosti vývoje ve všech oblastech, jednak snažit se poznat individuální osobnost každého žáka. V prvním ročníku (nebo kdykoli učitel nastupuje do nové třídy) se nejprve orientuje a připravuje na lekce OSV podle obecných poznatků psychologie a pedagogiky pro příslušný věk (plus s ohledem na ŠVP konkrétní školy) a až s postupným poznáváním konkrétních žáků a jejich vztahů přizpůsobuje plánování aktuální situaci. Té potom odpovídá výběr témat, cílů, forem a metod tak, aby docházelo k rozvoji praktických a v běžném životě daných žáků použitelných dovedností. Musí být zároveň kompetentní v oblasti OSV (a to jak z didaktického tak osobnostního hlediska), tedy mít potřebné vlastnosti, znalosti a dovednosti, aby dokázal lekci jak dobře naplánovat, tak ji s žáky úspěšně provést.

3.2. Vztah OSV k ostatním průřezovým tématům

Jednotlivá průřezová témata se věnují svým specifickým tématům, všechna však mají společný prvek v tom, že se nějak týkají člověka a jeho působení ve světě (ovlivňování životního prostředí, život v multikulturní společnosti, demokratické uspořádání atd.).

⁸ viz HELUS, Zdeněk. Sociální pedagogika pro pedagogy.

Z toho plyne, že mají-li být problémy efektivně řešeny, je nutné, aby se k nim konkrétní lidé postavili čelem a společnými silami, za využití různých kompetencí se v nich pokusili zorientovat a řešit je k prospěchu společnosti, ovšem s ohledem na ostatní živé tvory a stav planety vůbec. K tomu je potřeba, aby bylo na světě co nejvíce lidí ochotných a schopných přijmout aktivní odpovědnost za sebe i svět, ve kterém žijeme, vybavených schopností kriticky uvažovat, hledat a uplatňovat různá řešení, efektivně komunikovat a spolupracovat i rozhodovat se při tom na základě morálních hodnot. O výchovu právě takových osob usiluje OSV, což ji činí spojujícím mostem mezi ostatními průřezovými tématy.

3.3. Základní principy OSV

Základními kameny, na jejichž základech OSV stojí, jsou čtyři principy, jejichž důsledné dodržování je imperativem pro každého, kdo se jí věnuje. Jsou jimi praktičnost, zosobněnost, provázející charakter a cílenost.⁹

Praktičnost spočívá v tom, že žáci se s jednotlivými tématy setkávají v praktických situacích, v nichž sami vnímají, prožívají, myslí, jednají a prostřednictvím reflexe tyto zážitky proměňují do podoby zkušeností v oblasti různých témat. Kompetence znamená schopnost jednat jako taková se nedá učit jinou než praktickou cestou – vlastním konáním.

Zosobněnost reflektuje fakt, že aby zmíněná zkušenost měla pro žáka nějaký osobní smysl, musí být zhodnocena ve vztahu k jeho vlastnímu životu. Předmětem učiva OSV nemají být skutečnosti žákovi vzdálené a s jeho životem nijak nesouvisející. Naopak, mají se co nejvíce vztahovat k jeho osobě, zkušenostem, potřebám, k tomu co prožívá, případně k situacím, které mohou v jeho životě reálně nastat. K zosobnění dochází prostřednictvím reflexe a také samotného praktického jednání v různých situacích.

Provázející charakter charakterizuje učitelovu roli ve výuce OSV, kdy učitel nevnučuje žákům jedinou pravdu, ale je pomocníkem při hledání osobní cesty. Jeho úkolem je tedy vytvářet podmínky a otevírat možnosti pro nabývání pozitivních osobnostních rysů, efektivních sociálních dovedností a morálně hodnotných postojů všech žáků, ovšem s respektem k individuálním specifikům každého z nich.

Posledním důležitým principem je cílenost. Jde o institucionálně organizovanou výchovu a tedy systematické a cílené pedagogické působení. Rozvoj jednotlivých kompetencí v rámci OSV proto není nahodilý, je systematický a plánovitý, vychází z potřeb a možností dětí a dlouhodobého plánu OSV formulovaného ve školním vzdělávacím plánu.

⁹ viz VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.

3.4. Témata OSV

V RVP jsou osobnostně sociální kompetence rozděleny do tří skupin – osobnostní, sociální a morální rozvoj, s celkem jedenácti podtématy. Josef Valenta je v knize *Osobnostně sociální výchova a její cesty k žákovi* dělí do tří (+1) velkých skupin témat s množstvím podtémat (každé z nich se dále člení na mnoho dílčích znalostí, dovedností, návyků, postojů atd.). Budu postupovat právě podle posledně jmenované knihy, protože je zde zvlášť vyčleněna oblast navíc, která je z hlediska přípravy na život důležitá, ale vyjmenuji pouze názvy hlavních skupin a jejich podtémat, protože kdybych chtěla zacházet do podrobností a vyjmenovávat všechna dílčí podtémata a kompetence, které do nich spadají, zabral by výčet značný prostor a byl by to pouhý seznam bez hlubšího významu pro tuto práci.

První skupinou je soubor osobnostních kompetencí. Sem patří rozvoj schopnosti poznávání, sebepoznání a tvorba realistického sebepojetí, seberegulace a organizace vlastního života, zdokonalení základních kognitivních funkcí, kreativita a psychohygiena.

Následuje oblast sociálních kompetencí. Zahrnuje poznávání lidí, tvorbu a udržování mezilidských vztahů, komunikaci, spolupráci a soutěžení.

Třetím tématem je morální rozvoj. Do něj se řadí formování hodnot, postojů a mravních vlastností člověka, etika všedního dne a řešení problémů a rozhodovací dovednosti v situacích se sociálně etickým potenciálem.

Čtvrtou, doplňkovou oblastí, jsou sociální kompetence aplikované na určité role a situace, kam patří podtémata: já a jiní lidé v mých životních situacích a já a mé sociální role.

3.5. Možnosti aplikace témat OSV do výuky

Možnosti jak začlenit OSV do práce se třídou jsou v zásadě čtyři.¹⁰ Jsou univerzálně použitelné a nesouvisí s věkem žáků.

První z nich je způsob, jakým se chováme a komunikujeme se žáky, kolegy, rodiči a dalšími osobami. Děti v nás zde mají model a vzor, a pokud své chování podrobíme spolu s nimi reflexi (jak působilo na zúčastněné i pozorovatele, jaký mělo výsledek, mohlo probíhat jinak – lépe/hůře ap.) je využito jeho potenciálu pro učení. Zde snad jako u jediné z možností je určitá souvislost s věkovými specifiky. Jak bude dále řečeno, v první a druhé třídě se učitel stává jednou z nejvýznamnějších osob v životě dítěte a často na určitou dobu jeho význam částečně zastíní i rodiče. Jím předváděný model chování a komunikace děti přejímají nekriticky a je proto dvojnásob důležité, aby šlo o vzor hodný následování.

¹⁰ Seznam dále jmenovaných čtyř cest viz SRB, Vladimír. *Jak na osobnostní a sociální výchovu*.

Druhou cestou je využití reálných situací, které se ve třídě naskytanou. Opět lze s nimi pracovat a podrobit je zkoumání, hledat jiné možné způsoby řešení, nacvičovat chybějící schopnosti pro jejich řešení. K tomu, aby bylo možné tuto cestu využít, je třeba monitorovat kontinuálně chování žáků a to nejen v hodinách, ale i o přestávkách, na výletech atd., aby učitel získal dobrou představu o vzájemných vztazích, schopnostech a možnostech a mohl pak situaci spolu s dětmi správně posoudit a řešit.

Třetím způsobem je začlenit OSV do vyučovacích předmětů a propojit její témata s učivem. Zde mají učitelé prvních dvou ročníků otevřené široké pole působnosti. Jelikož obvykle učí všechny nebo většinu předmětů ve své třídě, mohou dané téma OSV zapojit ne do jednoho, ale klidně i do všech předmětů (viz např. blok o emocích) a učinit z něj tak jejich spojovací prvek. Děti jsou pak tématem více pohlceny a také vidí, že se jeho elementy promítají do různých oblastí života.

Poslední, čtvrtou možností, je práce na tématech OSV v k tomu vyčleněných samostatných blocích. Protože žáci se musí během školní docházky setkat se všemi požadovanými tématy OSV, první a druhý způsob je sice důležitý, podstatný je však z tohoto pohledu zejména způsob třetí a čtvrtý. Ty lze totiž systematicky zpracovat do podoby výukového plánu tak, aby na sebe témata navazovala, aby byla propojena s obsahem dalších předmětů, a aby k rozvíjení jednotlivých kompetencí docházelo v logickém sledu. Oba způsoby se přitom navzájem nevylučují a lze je aplikovat paralelně.

3.6. Systematická výuka OSV a její formy

Další odstavce věnuji právě dvěma posledním cestám OSV k žákovi, protože právě ony jsou obsahem mého zájmu a této práce. Zároveň bych však chtěla zdůraznit fakt, že aby měly požadovaný pozitivní efekt, je nutné propojit je s prvními dvěma způsoby aplikace témat OSV do výuky.¹¹

V případě, že se učitel rozhodne věnovat osobnostně sociálním tématům ve formě samostatných, k tomu cíleně vyhrazených časových bloků (což je pro učitele prvních a druhých tříd de facto nutnost), existuje několik cest, jak to udělat. Může si pak z těchto možností vybrat jednu, nebo je může různě kombinovat. Nyní blíže k jednotlivým způsobům.¹²

¹¹ viz VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.

¹² Seznam způsobů viz SRB, Vladimír. Jak na osobnostní a sociální výchovu.

3.6.1. Samostatné bloky OSV

Jednou z možností je vytvoření povinného samostatného předmětu, jehož obsahem budou postupně všechna témata OSV, nebo některá jejich část. Bylo by tak možné vytvořit předmět věnovaný např. pouze mezilidské komunikaci a ostatní témata zpracovat některým z dále vyjmenovaných způsobů nebo je propojit s učivem jednotlivých předmětů.

Určitý čas lze OSV pravidelně vyhradit v rámci třídnických hodin, ovšem vzhledem k omezenému času by během nich nebylo možné probrat všechna témata. Velmi vhodné je využít třídnické hodiny k diagnostice a řešení konkrétních aktuálních problémů skupiny tak, aby se předešlo jejich eskalaci a vzniku sociálně patologických jevů.¹³ Hodí se i na cílenou prevenci těchto nežádoucích jevů – v prvních dvou ročnících jde zejména o šikanu, ale může jít např. i o problematiku krádeží či kouření a užívání alkoholu. Jinak je samozřejmě možné zařadit v podstatě jakékoli téma.

Další možností je pořádání prožitkových kurzů a výjezdů. Ty mohou mít z časového i místního hlediska různou podobu. Mohou být od několikahodinových přes jedno po vícedenní a probíhat ve škole i mimo ni. Umožňují věnovat se v delších časových blocích intenzivně a nerušeně vybraným tématům. Velice výhodné je z hlediska mnou zvoleného tématu uspořádat adaptační kurz pro žáky prvního ročníku, který jim umožní seznámit se navzájem, s učitelem a s pravidly, poskytne šanci prolomit počáteční bariéry ostychu a obav a navození pocitu bezpečí a důvěry. Učiteli nabízí takový kurz dobrou možnost základního poznání dětí, které mu byly svěřeny do péče, podle kterého se může orientovat při své další práci. Na určité téma zaměřený kurz se může i periodicky opakovat, ať už v průběhu jednoho nebo několika ročníků.

Na některé z témat OSV lze také zaměřit projekt, ve kterém je pak možné výhodně spojit rozvíjení kompetencí osobnostně sociálních se znalostmi a dovednostmi z dalších předmětů.

Lze také vytvořit nepovinný předmět nebo kroužek, ale zde opět narážíme na skutečnost, že by se tak témata nedostala ke všem žákům a proto jde v tomto případě pouze o možnost doplňkovou či nadstavbovou.

¹³ viz DUBEC, Michal. Třídnické hodiny.

3.6.2. Propojení OSV s předměty

Způsobů, jak spojit výukový či výchovný předmět a OSV je více. Může se tak stát v podstatě čtyřmi způsoby: nalezením styčného tématu předmětu a OSV, použitím životních zkušeností žáků jako zdroje tématu pro daný předmět, využitím potenciálu výukových metod daného předmětu pro formování osobnostně sociálních kompetencí a naopak uplatněním metody specifické pro OSV ve výuce předmětu.¹⁴ V první a druhé třídě, kdy třídní učitel plánuje (časově, obsahově, organizačně) a prakticky uskutečňuje výuku ve všech (většině) předmětech, je tato cesta daleko snadnější než na vyšších stupních vzdělávací soustavy a proto by jí měl věnovat pozornost.

Spojení látky předmětů a OSV má oproti výše zmíněným samostatným blokům své výhody i určitá úskalí. Pokud jde o výhody, spojení s jednotlivými předměty umožňuje žákům lépe vidět, pochopit a prožít souvislost různých stránek života s tématy OSV a reálně využít získané osobnostně sociální kompetence v celé škále činností. Navíc učení a uplatňování těchto kompetencí pomáhá udržování dobrého klimatu ve třídě. Učiteli pak dává tento způsob možnost zapojit OSV do výuky v podstatě kdykoli a kdekoli, pokud si dá tu práci a najde styčné body v tématech či metodách.¹⁵

Poněkud těžší je v tomto případě plánování výuky. Je totiž potřeba jasně formulovat jednak předmětové cíle, jednak cíle z oblasti OSV.¹⁶ Je také třeba počítat s tím, že zosobnění a praktické zpřítomnění osobnostně sociálního tématu (reflexe, nácvik a uplatnění kompetencí) v hodině ubere čas na práci v rámci daného předmětu. Proto nelze takto pracovat stále. Pokud to však čas a dovednost učitele dovolí, jsem přesvědčena, že je tento způsob pro žáky velice přínosný.

3.7. Didaktický cyklus OSV

Didaktický algoritmus, na jehož základě by měl učitel plánovat lekce OSV, je v materiálech Odyssey označován zkratkou C-M-I-A-R-E,¹⁷ k němuž je možné přidat ještě počáteční T, takže vznikne T-C-M-I-A-R-E.¹⁸ Za jednotlivými písmeny se skrývají: téma, cíle, metody,

¹⁴ viz VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.

¹⁵ viz tamtéž

¹⁶ viz tamtéž

¹⁷ viz SRB, Vladimír. Jak na osobnostní a sociální výchovu.

¹⁸ viz ŠVEC, Jakub. Učební proces "T/C"-M-I-A-R-E v prožitkovém (činnostním) učení.

instrukce, akce, reflexe a evaluace. Na základě tohoto postupu by měl učitel plánovat všechny lekce OSV.

V případě propojení OSV s předmětem musí být následující plánovací cyklus spojen navíc s plánováním cílů, metod atd. týkajících se daného konkrétního předmětu.

3.7.1. Téma

Prvním krokem je výběr tématu. Učitel ho vybírá buď podle plánu, který si pro daný rok a třídu připravil, nebo zařazuje témata na základě aktuální situace ve třídě i mimo ni (např. šikana, řešení konfliktů, možnosti pomoci obětem katastrofy).

3.7.2. Cíle

Další, bohužel ne vždy dobře zvládnutou fází, je konkretizace cílů. Učitel musí mít samozřejmě jasně naformulované cíle v různé míře obecnosti, podle toho, jakého časového úseku a oblasti se týkají. To však rozhodně nestačí. Podstatné je, aby šel při formulaci cílů pro jednotlivé lekce (hodiny, bloky) a aktivity až na úroveň operacionalizovaných cílů, to znamená vyjádření podoby konkrétních zážitků, které mají získat, znalostí, dovedností a postojů, jež si mají osvojit, zdokonalit a uplatnit. K tomu je zapotřebí zaprvé znát strukturu a obsah jednotlivých témat a jevů, které jsou jejich součástí a za druhé poznat, kdy k těmto jevům v reálu dochází, jak vypadají a čím se vyznačují.

Protože OSV je disciplína praktická, stěžejní jsou cíle v oblasti konkrétních dovedností. V některých případech (navození pocitů, formování postojů a hodnot) není snadné zajistit (a zjistit) skutečné dosažení cíle a je ho pak lépe formulovat prostřednictvím frází jako př. „žáci dostanou šanci...“, „žáci se budou zabývat...“ ap.¹⁹

Dalším krokem je vybrat metodu a na ní založenou aktivitu, ve které se tyto jevy zpřítomní a je možné si je jejím prostřednictvím osvojit, procvičit či zdokonalit.

3.7.3. Metody

Metoda, tedy postup vedoucí k dosažení cíle, musí z tohoto cíle logicky vycházet. Protože cílem OSV jsou konkrétní prožitky, zkušenosti a hlavně dovednosti, vznikající či projevující se v určité činnosti, metoda musí tuto činnost nějakým způsobem obsahovat. Jinak není možné, aby se žák naučil či zdokonalil něco, co už umí. Musí umožňovat žakovu aktivitu a motivovat ho k činnosti. Více k metodám v kapitole 5.

3.7.4. Instrukce

Když má učitel vybranou metodu a z ní vycházející techniku (aktivitu, cvičení), která umožní naplnění určeného cíle, zbývá před její realizací uskutečnit ještě jeden krok, a tím je podání

¹⁹ viz VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.

instrukce. Při instrukci je nutné zaměřit se na co největší jednoduchost a srozumitelnost tak, aby všichni žáci pochopili, co je jejich úkolem a jak jej mají plnit.

Při nových nebo složitějších činnostech se učiteli rozhodně vyplatí připravit si instrukce předem (alespoň v bodech), představit si, že je v kůži dětí a má podle tohoto návodu postupovat. K zajištění maximálního pochopení instrukce je pak možné využít buď dotazů, ale ještě lépe je nechat děti samotné zopakovat co mají dělat a pak umožnit dotazy. Dobrým způsobem, jak nasměrovat pozornost dětí na vnímání instrukce je tzv. metainstrukce, tedy instrukce o tom, že bude následovat instrukce a je třeba se na ni soustředit. V instrukci můžeme, ale nemusíme sdělit žákům cíl aktivity. Záleží na cíli samém, někdy je vhodné nechat děti rozklíčovat cíl až po akci.

3.7.5. Akce

Po instrukci tedy následuje samotná akce v podobě praktické účasti na aktivitě. Učitel není (většinou) přímým účastníkem akce v tom smyslu, že by např. nacvičoval scénku se žáky, či se podílel na řešení problému. Neznamená to však, že během této fáze nic nedělá. Jeho úkolem je hlavně monitorovat dění ve třídě a dělat si mentální (nebo skutečné) poznámky pro reflexi. V zásadě však zůstává v pozadí a do činnosti žáků vstupuje pouze, vyvstane-li problém, který je třeba bezodkladně řešit (např. žáci se začnou prát, skupina je příliš hlučná) a i tehdy se snaží narušit činnost co nejméně.

3.7.6. Reflexe

Prvkem, bez nějž by OSV nemohla fungovat je reflexe. Zdržím se u ní poněkud déle, protože je úhelným kamenem cíleného formování osobnostně sociálních kompetencí.

Jde o učební situaci, jejímž hlavním smyslem je zajistit, aby bylo potenciálu aktivity plně využito k dosažení výukového cíle (ať už původně plánovaného nebo operativně doplněného či pozměněného podle průběhu akce). To znamená, aby prostřednictvím zhodnocení získané zkušenosti došlo k učení.

Obecně lze odlišit dva druhy reflexe. Jedna je spíše psychologická, druhá je bytostně pedagogická. V prvním případě je reflexe více nezaměřená. Jejím cílem je sebepoznání v různých oblastech. Pedagogická reflexe je orientovaná na dosažení jasně definovaných cílů pomocí kladení konkrétních otázek. Použít lze k tomuto účelu i tzv. „frontloadingu“, tedy informování žáků ještě před aktivitou, co je jejím cílem a na které jevy bude reflexe zaměřena.²⁰

²⁰ viz Švec, Jakub. Přednášky k předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky 2008

Pokud hovořím v dalším textu o reflexi, mám na mysli právě její zaměřenou, pedagogickou formu.

Nyní podrobněji k definici. Reflexe je učební situací věnovanou „zhodnocení zkušenosti, která ožila/nově vznikla v průběhu předchozí akce, metodou, která „pomáhá systematizovat zkušenost a zážitek, včlenit je do struktury stávající zkušenosti a obohatit jím naše prožívání a jednání do budoucna.“ (oboje Valenta, 2006, s. 50)

Reflexe může mít různé podoby psaného projevu, pohybové aktivity, výtvarného díla, dramatického ztvárnění nebo škál, samostatného přemýšlení, nejčastěji však má podobu mluvenou ve formě diskuse mezi žáky a učitelem. K podněcování reflexe používá učitel v tomto případě otevřených otázek. Otázky k reflexi je dobré mít částečně připravené dopředu, tak aby se vztahovaly k naplánovanému cíli a částečně je formulovat podle aktuálního průběhu činnosti.

Je také možná kombinace více typů reflexe, což může přispět k udržení pozornosti žáků a také to umožní žákům s menšími verbálními schopnostmi vyjádřit se k tématu.

Z hlediska obsahu lze reflexi rozčlenit na dvě fáze – zkonkrétnění zážitku a jeho zobecnění. Ve fázi zkonkrétnění se žáci s pomocí učitele nejprve zaměřují na popis co/ kdo/ kdy konkrétně dělal. Dále se zabývají pocity, myšlenkami, názory, hodnocením, podáváním a přijímáním zpětných vazeb. K zážitku mohou také vztahovat relevantní zkušenosti z minulosti a zabývat se transferem nabyté zkušenosti do budoucna, včetně plánů změn (co, kdy a jak mohu konkrétně udělat, aby byl příště výsledek lepší). Na základě konkrétních zkušeností pak může dojít k přesunu od konkrétního k obecnému, tedy k jevům a procesům, které nastaly během aktivity.²¹

Existuje více systémů, podle nichž lze reflexi vést. Např. čtyřkrokový Reviewing by Doing Rogera Greenawaye (co se stalo, jaké to bylo, co si o tom myslíš, co dál), systém Equal Voices založený na systému nedokončených vět a další.²² K objasnění principu, na němž učení z vlastní zkušenosti s pomocí reflexe probíhá, lze dobře použít Kolbův cyklus zkušenostního učení, který dále popíši.

Podle Kolba tento princip platí pro cca 80% lidských aktivit. Model lze popsat jako rozvíjející se spirálu, umožňující účastníkům (v našem případě žákům) zdokonalovat své kompetence v oblasti osobnostní i sociální. Podle jednotlivých bodů spirály lze vést reflexi.²³ Začátečním bodem je fáze ohlédnutí se za konkrétním zážitkem/ zkušeností (jak aktivita

²¹ viz VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.

²² viz Švec, Jakub. Přednášky k předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky 2008

²³ Informace o Kolbově cyklu viz tamtéž

proběhla, co dělali účastníci, jaké byly jejich pocity a myšlenky). Hodnota zážitku je rozvinuta ve fázi hodnocení, v němž dochází k analýze situace a výkonu jednotlivce i skupiny. Na základě poučení z toho, co se dařilo a co méně, případně vůbec, následuje fáze zobecnění a plánování podoby a organizace změn, které mohou vést k lepšímu výkonu v budoucnu. Závěrečnou čtvrtou fází je fáze aktivity, kdy na základě vyzkoušení a osvojení nových dovedností naplánovaných v předchozí fázi, vstupuje žák opět do činnosti, ovšem již na vyšší úrovni. Spirála pak opět začíná, ale startovní bod je již jinde. Není nutné vždy projít všemi body. Záleží na cílech (např. cílem může být „pouze“ diagnostika emočního stavu nebo co nejpřesnější popis vlastní účasti na aktivitě).

Z hlediska časového může být reflexe v lekci umístěna na začátek lekce ve funkci zcitlivění na téma nebo zmíněného frontloadingu, na konec lekce ve funkci aktivizace učebního potenciálu proběhnuvší činnosti a někdy i do průběhu aktivity, s cílem nasměrovat žáky žádoucím směrem.

3.7.7. Evaluaace

Evaluaace znamená zhodnocení, zda a jak kvalitně probíhá ve třídě OSV a zda žáci dosahují cílů, které pro ně pedagog naplánoval.

V příručce „Jak na OSV“ jsou vyjmenovány indikátory, podle kterých lze proces OSV hodnotit, ať už ve formě autoevaluaace vlastních lekcí, nebo hodnocení lekcí vedených jinými učiteli. Týkají se jednání učitele před, na začátku, v průběhu, v závěru a po vyučování, jeho jednání během reflexe a také chování žáků během výuky.²⁴ Tuto fázi by pedagog rozhodně neměl podceňovat a kromě pravidelného vyhodnocování lekcí podle předem jmenovaných indikátorů vlastními silami, by měl využít i spolupráce s ostatními učiteli, vedením školy, případně nezávislým supervizorem, kteří by vlastním nezaujatým pohledem přispěli k validitě hodnocení. K tomuto účelu lze též využít mediálních technologií, které umožní lekci zachytit a zpětně analyzovat.

Pokud jde o cíle, problémem hodnocení jejich dosažení v procesu OSV je, že řada z nich není reálně či běžnými metodami měřitelných. Dosažení některých z nich se navíc ve skutečnosti projeví až později, v životě mimo školu. Pedagog se proto musí v tomto případě smířit s tím, že efektivitu výuky na žáky nezjistí. Nicméně by se měl snažit, alespoň v případech kdy je to možné, zjišťovat, zda a v jaké míře dosáhl s žáky vytčených cílů.

Ráda bych v této souvislosti zmínila i potřebu sebehodnocení/hodnocení učitelových osobnostních, sociálních i pedagogických kompetencí. Je o to důležitější, že k aplikaci témat

²⁴ viz SRB, Vladimír. Jak na osobnostní a sociální výchovu.

OSV do vyučování dochází i způsobem komunikace a chování učitele a pokud nekorespondují s požadavky, které učitel klade na žáky, oslabuje se možný pozitivní dopad lekcí OSV.

3.8. Soudobé pedagogické proudy s ideovým vztahem k OSV

Zamýšlela jsem se nad tím, jakým moderním pedagogickým teoriím vychází OSV svým pojetím vstříc. Protože nejde o filozofickou práci, vybrala jsem tři pedagogické názorové systémy, jejichž myšlenky vycházejí z kritiky zastaralého a svými cíli, formami i metodami přežitého systému vyučování a promítají se do podoby školy moderní, založené na principech uznání žáka jako aktivního činitele vyučování. Tyto myšlenky jsou zpřítomněny i v Bílé knize a z ní vycházejících RVP. Jelikož je OSV jejich nedílnou součástí, nacházejí své místo i v nich.

3.8.1. Humanistická pedagogika

Humanistická pedagogika navazuje na filosofii existencialismu a fenomenologie a jimi ovlivněnou americkou psychologií 2. pol. 20. století, spojenou zejména se jmény C. R. Rogerse a A. H. Maslowa. Podnětem k jejímu formování byl odpor k tradičnímu pojetí školy jako místa předávání množství předem daných obsahů formou frontálního vyučování, bez umožnění významnější aktivní účasti žáka na celém procesu. Žák zde byl pouhým objektem působení, jehož skutečné potřeby a zájmy byly opomíjeny.

Humanistická pedagogika naproti tomu staví do centra pozornosti právě osobnost žáka, jako svobodnou a zodpovědnou entitu, která se neustále vyvíjí a „*definuje sama sebe svými životními projekty*.“ (Bertrand, 1998, s. 42). V rámci vyučování by mělo podle humanistické teorie docházet k rozvoji celé osobnosti žáka, a to pomocí činností, které pro něj mají osobní smysl, na nichž se může aktivně podílet a jejichž prostřednictvím může tvořit sebe sama. Stává se tedy subjektem vyučování.

Podle Y. Bertranda se Rogersova pedagogická koncepce vyznačuje například následujícími charakteristikami:²⁵ podmínkou je maximální iniciativa a zapojení celé osoby žáka; žák vnímá důležitost poznatků a dovedností, jež získává; učení neznamená jen získávání poznatků, ale působí proměnu celé osobnosti, jejích vlastností, postojů a chování; velmi důležité je naučit žáky učit se; hlavní zodpovědnost za učení nese žák; je nutná redukce vnějších hrozeb ohrožujících já žáka a ztěžujících učení. Vybrala jsem záměrně tyto body, protože z jejich výčtu je patrné, jak velice korespondují s principy OSV.

²⁵ viz BERTRAND, Yves. Soudobé teorie vzdělávání.

Posun nastává nejen v chápání žáka, ale v závislosti na něm i v chápání role učitele. Ten se stává z garanta vědomostí garantem metody – umožňuje a usnadňuje pomocí nejrozumnějších přístupů rozvoj potencialit žáka v různých oblastech. Jeho úkolem je vytváření bezpečného prostředí, formulování cílů, poznávání osobností žáků i jejich vzájemných vztahů a v návaznosti na to výběr takových obsahů a technik, které vycházejí z jejich potřeb a zájmů. Učení je nedirektivní a založené na partnerství žáka a učitele.

3.8.2. Konstruktivismus

Tak jako lze humanistickou pedagogiku s jejím zaměřením na osobu žáka postavit do protikladu proti tradičnímu pojetí, opoitem konstruktivismu je transmise, jako hlavní princip právě tradičního vyučování.

V základech transmisivního pojetí stojí přesvědčení, že žák neví – učitel ví. Na tomto podkladu učitel bez přihlédnutí k jejich dosavadním znalostem a zkušenostem předkládá žákům hotové poznatky, které se pro ně mají stát jedinou pravdou. Tyto poznatky se vrší jeden na druhý, podle předem daného systému a jejich hromaděním vzniká poznání.²⁶

Pedagogický konstruktivismus všechny tyto představy a postupy odmítá. Nyní shrnu některé jeho důležité principy.²⁷

Základním postulátem je, že každý žák přichází do školy již s určitým systémem zkušeností a poznatků – prekoncepty ovlivňujícími jeho chápání skutečnosti. Tyto představy se pak v konfrontaci s prekoncepty ostatních žáků za vedení učitele mění, rozvíjejí a obohacují. V centru učení je žák a proces učení je chápán jako individuální záležitost, která u každého probíhá jinak. Ostatní spolužáci hrají v učení jednotlivce nezastupitelnou roli. Podmínkou učení je aktivní účast na vyučovacím procesu. Učivo je zosobněné a má pro děti motivační hodnotu tím, že vychází z jejich zkušeností a vnitřních zájmů. Učitel zaujímá roli facilitátora procesu učení.

3.8.3. Činnostní učení

Činnostní učení umožňuje a vyžaduje, stejně jako předešlé koncepty, aktivní zapojení každého jednotlivého žáka do vyučování. Je založeno na „*metodě objevování. Ctí psychologický vývoj a postupuje důsledně od prožitků žáků k faktům a teoriím. Žáci sami, na základě kroků doporučených učitelem, objevují principy a zákonitosti pozorovaných jevů.*“ (Činnostní učení [online]. 2007)

²⁶ viz TONUCCI, Francesco. Vyučovat nebo naučit.

²⁷ Principy viz tamtéž

Učení probíhá formou hromadné individuální činnosti všech žáků – všichni pracují na úkolu, každý svým osobním tempem. Důležitým formativním prvkem je sebehodnocení.

To, že si žáci sami prakticky zkoušejí činnosti a na základě vlastního prožitku a pozorování pronikají do podstaty jevů, má významný dopad na jejich schopnost aplikovat získané poznatky a dovednosti na podobné problémy a situace.

Činnostní princip stojí i v jádru OSV. Jak už bylo řečeno, mají si žáci osvojit kompetence, a tyto dovednosti jednat v různých životních situacích se nedají učit jinak než praxí.

3.9. Metodické pilíře OSV

Ačkoli OSV čerpá z více zdrojů, hlavními pilíři, které jí poskytují inspiraci a metodickou podporu jsou čtyři následující systémy výchovy: kooperativní učení svými postupy pro řešení problémů na bázi spolupráce a cíleným formováním interpersonálních kompetencí; dramatická výchova svou stěžejní metodou, kterou je hraní rolí a možností zpřítomnit reálné pocity a problémy v bezpečné fiktivní situaci; sociálně psychologický výcvik metodami práce s dynamikou skupiny; zážitková pedagogika metodami orientovanými na psycho-fyzickou složku osobnosti a pobyt v přírodě.

Hlavním společným znakem všech je důraz na zkušenost, prožitek, aktivitu a rozvoj člověka jako komplexní, svobodné a odpovědné bytosti, přestože se liší důraz na cílové kategorie i používané metody. Tak například v kooperativním učení najdeme oproti ostatním větší důraz na intelektuální rozvoj, dramatickou výchovu odlišují mimo jiné esteticko-umělecké cíle, sociálně psychologický výcvik se více zaměřuje na sociální stránku osobnosti a zážitková pedagogika se zase hodně zaměřuje na sebepoznání v někdy až extrémních situacích, čímž se odlišuje od ostatních, které za hlavní podmínku považují učení v bezpečném prostředí. Za optimální lze v ideálním případě považovat kombinaci postupů ze všech zmíněných systémů, protože metody z každého z nich jsou specificky vhodné pro rozvoj různých kompetencí. Hlavní rysy těchto čtyř systémů se pokusím v dalších odstavcích krátce shrnout.

3.9.1 Kooperativní učení

Kooperativní učení je učení založené „na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“ (Kasíková, 2001, s. 62).

Základem kooperativního učení a vyučování je tedy, jak je z definice patrné, využití sociálních vztahů k dosažení výukových i výchovných cílů. To, že vztahy mezi žáky

i mezi žáky a učitelem ovlivňují podobu učení a jeho výsledky je potvrzeným faktem. Týká se to nejen získávání znalostí a dovedností, ale s ohledem na OSV zejména formování postojů, názorů a interpersonálních kompetencí.

Aby bylo možné využít potenciálu sociálních vztahů co nejvíce, jsou děti v průběhu kooperativního učení rozděleny na skupiny, v jejichž rámci řeší zadané úkoly. Samy pak mají zásadní vliv na určování cílů, jednotlivých kroků, řešení problému a hodnocení výsledku i průběhu činnosti. Důležité je, že nikdo ve skupině nemůže dosáhnout cíle, aniž by ho zároveň nedosáhli i ostatní členové. Co pomůže jednomu, pomůže všem a naopak. Tento jev se nazývá pozitivní vzájemná závislost a je hlavním znakem kooperativního učení.²⁸ Dlouhodobým cílem je, aby po splnění úkolů společnými silami ve skupině byli i jednotliví členové schopni řešit podobné úlohy a problémy sami.

Stejně jako výsledek činnosti (z hlediska OSV dokonce více) je důležitý i proces, který k jeho dosažení vedl. Proto je nezbytnou součástí kooperativního učení reflexe proběhnuvší činnosti, což koresponduje s podmínkami OSV. Dalším společným rysem je, že osobnostní a sociální dovednosti potřebné ke kvalitní spolupráci a řešení problémů, jsou cíleně vyučovány, stejně jako jsou systematicky utvářeny a posilovány kladné postoje ke spolupráci a převzetí odpovědnosti za sebe i za druhé. A v neposlední řadě najdeme styčný bod ve změně role učitele, která se v OSV i kooperativním vyučováním posouvá jaksí více do pozadí. Spíše než hlavním nositelem poznatků a přímým činitelem vyučování se stává organizátorem a konzultantem. Jeho role je stále nenahraditelná, žáci se však stávají aktivními subjekty s daleko větší odpovědností za celý proces.

Abychom mohli hovořit o skutečném kooperativním vyučování, je nutné splnit několik kritérií. Prvním z nich je pozitivní vzájemná závislost, o níž jsem již psala výše. Dalším je interakce tváří v tvář tedy ve skupinách, které to svým počtem umožňují. Jako vhodný bývá uváděn počet 2 – 6 žáků na skupinu. Důležité je dále přijetí individuální odpovědnosti. Každý žák je zodpovědný sobě i skupině za proces i výsledek učení. O učení a využití efektivních komunikačních a interpersonálních dovedností jsem již hovořila. Posledním důležitým znakem je pak reflexe skupinové činnosti, v jejímž rámci se zhodnotí, jak pracovala skupina jako celek i její jednotliví členové, co se jim dařilo, jaké strategie byly úspěšné a v čem by se pro příště mohli zlepšit.²⁹

Konkrétněji k možnostem kooperativního způsobu výuky v prvních dvou ročnících viz kapitola 6.

²⁸ viz KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení a vyučování.

²⁹ viz tamtéž

3.9.2. Dramatická výchova

Dramatická výchova je „systém sociálně uměleckého učení zacílený jednak k rozvoji osobnosti a prosociálního chování a jednak k uměleckému rozvoji. Existuje jako specifická výchovná koncepce opírající se o využití prvků a prostředků dramatu a divadla.“ (Valenta, 1995, s. 28)

Základním metodickým principem, na jehož základě je dosahováno cílů, je hraní rolí. „Role je učební úkol vyžadující od hráče, aby svým chováním (pohybem a řečí) vytvořil obraz určitého člověka nebo jevu, obecně řekněme fiktivní postavu, který/á je téměř vždy v určité situaci.“ (Valenta, 2008, s. 53)

Důležitým je tedy v systému DV pojem fikce. Fikce znamená proměnu skutečných lidí a věcí v osoby a věci smyšlené, neskutečné. Divák, v případě DV „herec“ i „divák“, obohacuje svou osobní zkušenost tím, že se v určité míře účastní na fiktivních lidských osudech.³⁰ Ty mohou být i zcela odlišné od jeho běžného života, přesto musí být jejich povaha natolik lidsky univerzální a s vazbou na skutečnost, aby jej oslovily a mohl se jejich prostřednictvím vnitřně transformovat. DV je postavena právě na podobnosti symbolických a reálných rolí, lidí, vztahů, myšlenek, citění a lidských situací, ve kterých mohou nalézt jedinci sebe sama.³¹

DV je tedy založena na schopnosti člověka vstupovat do imaginárních rolí. Základem je pak vzájemné jednání, děj, jehož primární jednotku tvoří fiktivní situace. Prvky učiva jsou postavy, vztahy mezi nimi, důvody těchto vztahů a setkání atd. Situace se netýkají reálných účastníků (herců), ale vztahují se k „fiktivní postavě“. Specifikem těchto situací v rámci DV je, že jsou koncipovány většinou do podoby situací s konfliktem.³²

Tím, že si účastníci uvědomují situaci jako předstíranou, dovoluje jim to reflektovat, rozpoznat smysl a dávat význam jejich zkušenosti. Jasně určená fiktivnost navíc umožňuje, aby jedinec mohl své postoje, vztahy, problémy přehrávat přes obraz a nebyl tak vystavován jakémukoli útoku na své já. Na člověka se DV, stejně jako OSV, dívá jako na jednotný celek, zahrnující intelekt, emoce, kreativitu, komunikativní schopnosti a další aspekty osobnosti a jako tato bio-psycho-sociálně-duchovní jednota vstupuje do jednotlivých dramatických situací, které zase zpětně celou jeho osobnost ovlivňují.

³⁰ viz VALENTA, Josef. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.

³¹ viz tamtéž

³² viz tamtéž

Mezi základní charakteristiky dramatické výchovy podle J. Valenty patří³³ holistické učení, tedy učení, které jak už bylo řečeno, zapojuje a rozvíjí všechny složky osobnosti. Dále je to s holistickým učáním související bimodalita, umožňující typem a střídáním činností rovnoměrné zapojení obou mozkových hemisfér - levé (racionální, verbální, analytické, logické) i pravé (pocitové, uvažující v celcích, imaginativní). To je rozdíl oproti tradičnímu vyučování, kde bývá oslovována a rozvíjena pouze hemisféra levá. V DV má student možnost zapojovat obě hemisféry stejnoměrně. Dalším významným znakem je aktivizace osobního kognitivně poznávacího stylu žáků (vizuální, auditivní, kinestetický typ), protože ke splnění úkolu neexistuje jen jedna cesta, ale různí žáci se ho mohou zhostit různě. S tím souvisí fakt, že DV respektuje možnosti žáka a umožňuje, aby je mohl plně využít. Tato charakteristika opět přímo koresponduje s OSV. V rámci DV se také, stejně jako v OSV, pracuje s předešlou zkušeností žáků, s jejich prekoncepty, na něž navazuje konstruování poznání na vyšší úrovni. V DV k této konstrukci dochází přes specifické dramatické metody, kontaktem s rolí a situací.

Dochází k modelování života prostřednictvím hry, aby se zdokonalily a obohatily zkušenosti již uložené, nebo se vytvořila zkušenost zcela nová. A opět i zde podobně jako v systému kooperativního učení je kladen důraz na žakovu odpovědnost za výsledky vlastního učení.

Nyní krátce popíši cíle DV. Kromě umělecko-estetických cílů, které ji odlišují od ostatních tří systémů, je primárním cílem DV osobnostně-sociální rozvoj v celé jeho šíři, od poznávání sebe a druhých, přes rozvoj samostatného myšlení a kreativity, osvojování konkrétních komunikativních a sociálních dovedností, po uspokojení citových, sociálních a duchovních potřeb. To vše pak umožňuje úspěšné zapojení člověka do společnosti a naplňování vyšších lidských potřeb.

Pro práci s dětmi v mladším školním věku je výhodné, že učení v rámci DV je konkrétní a názorné a jakékoli abstraktní pojmy dostávají konkrétní podobu a dále i to, že vědomostem a dovednostem se učí v kontextu situací. To pak umožňuje lepší využití získaných dovedností. Navíc ke specifikům věku patří to, že se děti většinou nezděraňují vstupovat do rolí a „hrát“ před třídním publikem, na rozdíl např. od dětí dospívajících. Jejich schopnost hrát si „na něco“ a vžít se do role je také vyšší, protože hra byla dosud jednou z nejdůležitějších činností v jejich životě a rozdíl mezi fikcí a realitou není v jejich vnímání tak ostrý.

³³ viz VALENTA, Josef. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.

3.9.3. Sociálně psychologický výcvik

Soňa Hermochová charakterizuje sociálně psychologický výcvik jako „*systematicky plánovaný přístup k ovlivnění skupinových procesů a skupinového chování.*“ (Hermochová, 1988, s. 16) Vždy se uskutečňuje v rámci výcvikové skupiny a během něj dochází k pochopení skupinových jevů a procesů a získávání nových kompetencí, které umožňují tyto stavy pozitivně ovlivnit a procesy zefektivnit.

Cílem SVP je opět ovlivnit osobnost člověka, ovšem s důrazem na sociální rovinu, tedy rozvoj sociálních dovedností umožňujících bezproblémové fungování člověka ve společnosti. Může jít o různě zaměřené programy např. na sociální percepci, verbální či nonverbální komunikaci, sebepoznání, sebeorganizaci, řešení problémů a konfliktů, asertivní jednání ap.³⁴ Už z tohoto krátkého výčtu je vidět, že obsahem učení SVP jsou kompetence shodné s kompetencemi formovanými v rámci OSV. Velice podnětnou tematikou z hlediska OSV je podle mne v SVP práce se skupinovou dynamikou.

SPV využívá k učení metody různého typu, nejčastěji v podobě interakčních her a cvičení. K učení se v sociálně psychologickém výcviku přitom dochází přímo jednáním a interakčním chováním učících se lidí, což opět souzní s OSV – kompetence, tedy praktické dovednosti nelze učit jinak než praxí.

Situace využívané v SPV, na rozdíl od situací v DV, většinou nejsou fiktivní, ale autentické, pracující s reálnými lidmi a jejich vztahy (výjimku tvoří nácvik specifických dovedností jako prodej-koupě ap.).³⁵

3.9.4. Zážitková pedagogika

Jiráskova definice charakterizuje zážitkovou pedagogiku takto: „*teoretické postižení a analýza takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života.*“ (Jirásek, 2004, s.15)

Podstatou zážitkové pedagogiky je záměrné vytváření situací, při nichž se předpokládá intenzivní prožívání a následná cílená pedagogická práce se získanými zážitky. Tento postup vychází z předpokladu schopnosti lidské paměti vstřebávat lépe informace, pokud jsou do zpracování vjemů zapojeny všechny (většina) smysly a vnímání je navíc provázeno výraznými emocemi. Odvolává se přitom mimo jiné na Komenského triádu hlavy,

³⁴ viz HERMOCHOVÁ, Soňa . Sociálně psychologický výcvik.

³⁵ viz VALENTA, Josef. Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik.

srdce a ruky, která vystihuje a zabezpečuje komplexnost lidského života a vztahů člověka ke světu a vychází z Kolbovy teorie učení na základě zkušenosti.

Klíčovými pro vysvětlení podstaty zážitkové pedagogiky jsou pojmy prožitek a zážitek. Označení prožitek se užívá pro okamžik přítomné aktivity. V okamžiku, kdy se tento prožitek stává minulostí a člověk se k němu vrací (v reflexi, vzpomínce), označuje se už jako zážitek a z tohoto pojmu plyne označení systému jako zážitkové pedagogiky. Zážitek tedy rovná se zpracovaný prožitek.³⁶

Obecným cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky může člověk uplatnit i v jiných situacích. Tuto podobu můžeme nazývat zkušenost.

Zážitková pedagogika se snaží navozovat cíleně takové prožitky, které mohou mít po zpracování do formy zkušenosti pozitivní dopad a přínos pro jednotlivce a přeneseně i pro společnost. Jejimi dílčími cíli jsou přestavba způsobu myšlení, prohloubení sebepoznání a formování osobnosti jako dynamické, aktivní, sebevědomé bytosti vědomé si vlastních možností i nedostatků. Tím, že problémy v hrách bývají náročnější než v běžném životě, rozvíjí účastník svou odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí. Řešení náročných úkolů také podporuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikativních dovedností, sociálního citění, a dalších vlastností a schopností potřebných v každodenním životě.

Klíčovou roli v zážitkových programech má tzv. review, což je zpětný pohled na hru, ve kterém se rozebírá, jak účastníci daný problém řešili, jak jej mohli řešit a poskytuje tak velké množství zpětných vazeb. Jde vlastně o jiný název pro reflexi.

Následující podkapitola by se mohla logicky týkat konkrétních metod OSV. Pojednání o nich jsem však zařadila do samostatného oddílu za odstavce věnované psychologickým charakteristikám mladšího školního věku, protože jejich výběr a možnosti použití s nimi do velké míry souvisí.

3. 10. Problémy s aplikací OSV do výuky

Jako závěrečnou část kapitoly o různých aspektech OSV jsem si vybrala v úvodu avizované téma těžkostí s reálným zavedením kvalitně vedené výuky OSV do běžné praxe škol. Jde o problém, který se projevuje jak na prvním, tak na dalších stupních škol.

³⁶ viz Švec, Jakub. Přednášky k předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky 2008

Protože však na prvním stupni děti s OSV začínají (mají začínat) a na vyšších stupních se očekává, že si již osvojily mnohé kompetence na něž se dá navázat, cítím to jako problém týkající se hodně právě úvodních ročníků.

Navíc jde o fakt, že při kvalitně vedené OSV se kromě kompetencí utváří i zdravé vztahy mezi žáky a dobré klima ovlivňující celkově možnosti práce se třídou jak z výchovné, tak výukové stránky. Pokud k tomu nedojde a dojde ke vzniku patologických jevů v oblasti vztahů, postojů ke škole a učitelům, přístupu ke vzdělávání ap., je pak pro učitele vyšších ročníků mnohem obtížnější pracovat na rozvoji osobnostně-sociálních kompetencí, protože mnoho času a energie zabere úsilí napravit vzniklé škody. Možnost poškodit jednotlivé žáky i třídu jako celek je navíc v prvních ročnících zvýšena intenzivním působením jednoho učitele (omezeného počtu učitelů).

O některých faktorech negativně ovlivňujících OSV jsem se již zmínila, a proto je pouze stručně připomenu.

Za prvé šlo a jde o nedostatečnou motivaci a podporu učitelů ze stran odpovědných orgánů (ať už formou zájmu a kompetentního dohledu, konstruktivní kritiky nebo dostatečné konkrétní pomoci).

Dalším faktorem je „lenost“ některých učitelů skutečně se tématem zabývat, vyhledávat si o něm informace, motivovaně (nejen z povinnosti) absolvovat kvalitní kurzy a zkoušet aktivně aplikovat nabyté znalosti a dovednosti do výuky.

Dále jsem v podkapitole o cyklu T-C-M-I-A-R-E zmínila problémy v oblasti vytyčování konkrétních cílů. Tyto problémy vyplývají jednak z neznalosti struktury jednotlivých témat OSV a kompetencí do nich spadajících, jednak v některých případech i o obecně slabou schopnost pracovat s cílovými kategoriemi výuky. Proto pak ani použité metody a techniky nemohou vést k dosažení odpovídajících cílů.

Na potížích se podílí i malá zkušenost učitelů s OSV a to ve dvou podobách. První z nich je podle mne klíčová – jde o osobní prožitou zkušenost na práci s tématy OSV. Bez ní lze jen těžko pochopit procesy, jež se v žákovi a skupině odehrávají, správně je reflektovat a pracovat s nimi. Druhou složkou je zkušenost s výukou OSV – nicméně se domnívám, že touto dobou už učitelé, pokud měli zájem a snahu mnohé zkušenosti načerpali, poučili se z úspěchů i neúspěchů a na základě jejich analýzy si určili další postup, který v dalším procesu uplatnili a podrobili další analýze. Kolbův cyklus koneckonců platí i zde.

V souvislosti s didaktickým cyklem OSV mohou nastat problémy také při nesprávném pořadí kroků, tj. například vybere-li učitel nejprve hry a potom teprve hledá cíle (nebo ještě

hůře se cíli vůbec nezabývá, případně jen na obecné úrovni) nebo v případě, že za aktivity nezařazuje reflexe. S těmito jevy jsem se setkala osobně – někteří učitelé zřejmě pochopili podstatu OSV jako pouhé „hraní her“ a přestože k jejich hledání používají kvalitní literaturu, která je dnes lehce dostupná, princip OSV jim zcela uniká.

Poslední oblast, kterou bych chtěla zmínit, je asi nejsložitěji ovlivnitelná. Je jí osobnostní profil jednotlivých učitelů a jejich vlastní osobnostně sociální kompetence. Nelze totiž dobře učit něco, co sami neumíme a nemáme. Po delším zamyšlení jsem vybrala nejprve 15 konkrétních vlastností a dále 15 osobnostně sociálních kompetencí, jež by měl učitel OSV (a nejen OSV) mít, které mne napadly a považuji je za velmi důležité. V případě kompetencí jsem použila knihu Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi J. Valenty, který v ní uvádí pohled na dané téma od různých autorů. Některé jsou formulovány obecněji, v případě jiných jde o konkrétní dovednosti.

Vlastnosti: lidskost, otevřenost, spravedlnost, odpovědnost, zájem o individuálního žáka, ochota a snaha stále se učit, přiměřené sebevědomí, důslednost, kreativita v úkolových i mezilidských situacích, flexibilita, smysl pro humor, psychická odolnost, autenticita, aktivní přístup ke světu, mravní vyspělost. Kompetence: přirozená autorita, dovednost vyjádřit srozumitelně myšlenky, pocity a názory, schopnost řešit konflikty, aktivní naslouchání, umění pochválit, schopnost konstruktivní kritiky, empatie, vnímání potřeb žáků, pozorovací schopnosti, schopnost sebereflexe, umění relaxovat, organizační dovednosti, schopnost formulovat operacionalizované cíle, schopnost motivovat, schopnost improvizovat. Jde samozřejmě jen o výběr, který není ani ucelený, ani logicky uspořádaný. Chci jím jen demonstrovat, jak všestranné a vysoké požadavky jsou na učitele kladeny. To, zda učitelé mají či nemají vlastnosti a schopnosti potřebné pro kvalifikované vedení lekcí OSV, by mohlo být otázkou diskuze, já však zastávám názor, že je v této oblasti co dohánět. Nejde o to, kdo na tom nese vinu, ale všichni, jimž jde o pozvednutí kvality školství, by se měli zamýšlet nad způsoby jak situaci příznivě ovlivnit.

Když jsem se nad otázkou zamýšlela já, napadly mne v podstatě pouze dvě možnosti – jedna uskutečnitelná z krátkodobějšího a jedna z dlouhodobého hlediska, přičemž zároveň první podporuje druhou. Touto první cestou je, motivovat učitele, aby absolvovali dlouhodobý sebezkušenostní a osobnostně-sociální výcvik a finančně jim na něj přispívat, protože jejich cena bývá poměrně vysoká. Druhou možnost, jak situaci postupně zlepšit představuje šance, že z některých dětí, které dnes projdou kvalitně vedenými lekcemi OSV a vybudují si s jejich pomocí potřebný osobnostně sociální profil, se stanou učitelé, kteří se připojí k řadám již dnes dobrých učitelů, budou se společně s nimi podílet

na formování další generace, ze které povstanou další kompetentní učitelé OSV atd., až se jejich řady rozšíří natolik, že se všem žákům dostane šance růstu a vývoje ve zdravou osobnost.

I když jsem pevně přesvědčena, že nejúčinnější je, zpřítomňuje-li žákům na prvním stupni témata OSV třídní učitel, jsem z výše uvedených důvodů příznivcem zavedení OSV jako samostatného předmětu, který by vedl kvalifikovaný pedagog, který by měl mít jednak didaktické znalosti potřebné k vedení lekcí, jednak by měl projít dlouhodobým osobnostně sociálním výcvikem a dále se v oboru vzdělávat. Bylo by zároveň optimální, kdyby pracoval i s pedagogy, jednak na aplikaci osobnostně sociálních kompetencí do jejich práce a jednak na osobním rozvoji jednotlivých učitelů v této oblasti. To je však utopie, jejíhož zrealizování se zřejmě nedočkáme.

4. PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Abychom mohli děti kvalitně pedagogicky provázet na cestě k rozvoji v jakékoli sféře školní výuky – tedy i osobnostně sociální, je třeba nejprve vědět, co od nich lze v daném věku očekávat v oblasti rozumové, emocionální, morální a dalších. Už proto, že kompetence jsou komplexní kategorie a zasahují tedy všechny složky osobnosti.

Učitel musí vždy vycházet ze situace a možností v konkrétní třídě. Přesto mu znalost vývojových zákonitostí umožní předpokládat dosažení určitého vývojového stupně v různých oblastech a podle toho plánovat témata, cíle i vhodné formy a metody vedoucí k jejich dosažení.

Co tedy může učitel očekávat u dětí v prvním a druhém ročníku?

4.1. Rozumové schopnosti

Myšlení prochází ve věku 6 – 7 let, tedy v době nástupu do první třídy, poměrně výraznou proměnou, která umožňuje dítěti plnit požadavky školy. Jde o kvalitativní proměnu uvažování o sobě samém, ostatních lidech i o světě kolem.

Změn v uvažování je velké množství a dala by se na jejich téma napsat samostatná diplomová práce, proto se zaměřím jen na ty, které podle mého názoru mají významnější přímý vliv na práci s tématy OSV. Pokud bude kapitola poněkud delší, je to dáno tím, že z mého hlediska je poznání reálných možností dětí, s ohledem na důležitou roli tohoto období na formování sebepojetí a vztahu ke škole i vzdělávání vůbec, zcela zásadní.

4.1.1. Vývoj konkrétních logických operací

V koncepci Piagetovy teorie rozumového vývoje se dítě v prvním ročníku nachází na hraně předoperačního stádia a stádia konkrétních logických operací (7 – 11 let) s tím, že logické myšlení nabývá postupně vrchu.

Uvažování se v této fázi „řídí základními pravidly logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality“ (Vágnerová 2005, s. 241), a to jak aktuálně prožívané, tak uchované v paměti. Dítě je schopno operovat s konkrétními jevy, které má před sebou a dokonce na základě vlastního poznání a zkušenosti dokáže uvažovat o objektech i když nejsou aktuálně přítomny.

„Může manipulovat s pojmy, představami a myšlenkami, avšak musí jít o konkrétní pojmy a úvahy, které vycházejí z reálné zkušenosti.“ (Vágnerová 2005, s. 243) Neumí tedy uvažovat o tom, s čím se nikdy nesetkalo, volí vždy z možností, které již zná. To je sice na jednu stranu omezující faktor, ale na druhou stranu tato skutečnost chrání děti před nejistotou. Existuje

pro ně to, co znají a ostatními skutečnostmi a možnostmi se nemusejí zabývat, případně se jich obávat. Z tohoto omezení je nutné vycházet a nečekat, že děti budou schopny navrhnout zcela nová, vlastní zkušeností nepodložená řešení, abstrahovat od skutečnosti, představovat si jevy a situace, s nimiž nepřišly do osobního nebo zprostředkovaného (např. médií) kontaktu ap.

Ve stádiu konkrétních logických operací dochází k rozvinutí mnoha kognitivních schopností.³⁷ Jednou z nich je decentrace myšlení, tedy odpoutání se od vazby na aktuální situaci, takže je nyní dítě schopno brát při uvažování v úvahu různé aspekty a souvislosti a tedy posuzovat jevy komplexněji než dříve. Protože v případě OSV jde o témata, která jsou většinou komplexní, je alespoň minimální schopnost dívat se na věci z nadhledu a širší perspektivy velmi důležitá. Pak je totiž možné uplatnit dřívější zkušenosti (ať už v reflexi nebo při činnosti samé) a také aplikovat nově nabyté dovednosti v budoucích podobných situacích.

Při posuzování reality se již děti nesoustředí pouze na nápadné nebo atraktivní vlastnosti, které pro posouzení skutečnosti nemusí být vůbec relevantní. V tomto ohledu je důležitá rostoucí schopnost selekce nepodstatných informací. K tomu je však třeba, aby děti chápaly dobře zadání úkolu a kontext. Tato schopnost se v rámci OSV uplatní nejen v oblasti sebepoznání nebo poznání druhých a dalších, ale výrazně se projeví třeba v rostoucí schopnosti reflexe proběhnuvších činností. Je však nadále nutné počítat s tím, že děti nedokážou vždy oddělit podstatné od nepodstatného a tuto schopnost u nich soustavně rozvíjet.

Dalšími důležitými aspekty logického myšlení, jejichž rozvoj spadá do tohoto období, jsou schopnost třídit jevy podle různých charakteristik a s tím související schopnost jevy klasifikovat tedy identifikovat objekty a situace se společnými znaky a řadit je do skupin. To má opět významný dopad např. na schopnost přenosu zkušenosti a dovedností na budoucí situace a dále i na možnost pracovat s pojmy (nadřazené, podřazené).

Schopnost klasifikace je rozšířena i o pochopení, že jeden objekt může být zároveň zařazen do více kategorií, v závislosti na tom jakou jeho charakteristiku používáme jako směrodatnou – např. člověk, chlapec, školák, dobrý počtář, šikanovaný žák, strašpytel, oblíbenec paní učitelky, atd. – a postupně i toho, že existují nadřazené kategorie, do nichž patří více podřazených (př. pocity – nepříjemné/příjemné). Dokáže na základě vlastní zkušenosti pochopit i to, že jeden jev může patřit jednou do jedné, podruhé do odlišné

³⁷ Jednotlivé schopnosti viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

kategorie v závislosti na situaci (např. strach může být někdy příjemný, jindy velice nepříjemný; určité naše chování je vhodné či nevhodné v závislosti na osobě, s níž jednáme ap.). To vše rozšiřuje např. možnosti utváření vlastního sebeobrazu i obrazu ostatních, pochopení různých životních rolí, hodnocení jevů např. do (ne vždy jednoznačných) kategorií dobrý/špatný.

Mladší školáci však nejsou ještě někdy schopni určit dobře klíčové rysy, podle kterých je třeba třídit (viz schopnost selekce). Čím mladší dítě, tím více se soustředí na viditelné znaky a nejjednodušší funkční vztahy. Pozor je tak třeba dát třeba na to, aby žáci nezařadili sebe či ostatní do určité škatulky podle nějakého povrchního znaku a vůbec, aby v oblasti poznávání sebe i druhých byli flexibilní a chápali, že lidé se neustále mění a vyvíjejí.

Postupně se učí chápat i reverzibilitu, tj. že navozená změna nemusí být definitivní, ale je možné, vrátit se do původního stavu. S tím souvisí i reciprocita, tedy dva různé pohledy na jednu skutečnost. Takové uvažování umožňuje kvalitnější přístup k řešení různých úkolů a situací. Pokud se původní postup ukáže nesprávný, je možné se vrátit na začátek podívat se na úkol z jiného úhlu a pokusit se jej vyřešit novým způsobem.

Schopnost akceptovat jiný pohled na věc a existenci více způsobů, jak dosáhnout stejného cíle se významně promítá i do sociálních vztahů a umožňuje například využívat více spolupráce dětí a zavádět postupně do výuky kooperativní metody.

Na co je třeba dát si při plánování výuky pozor je fakt, že v mladším školním věku není dítě ještě schopno dobře manipulovat s pojmy a chápat definice (jsou příliš abstraktní). Musíme si být vědomi nedostatečné schopnosti zobecňování a přenášení poznatků a dovedností do dalších situací. Je proto třeba použít příkladů, názoru a zejména vlastní zkušenosti. Protože vycházení z vlastní zkušenosti je základním principem OSV, jsou její metody plně v souladu s potřebami tohoto stádia.

Dalším specifikem mladšího školního věku je okolnost, že schopnost aplikace logického uvažování není ještě zdaleka fixována. Pokud je úkol nad jejich aktuální síly, pokud je situace nepřehledná a matoucí, pokouší se vyrovnat se situací způsobem, který mají zažitý z předchozího stádia. „Mohou pak použít, *prelogické, intuitivní způsoby myšlení. To znamená, že nebude schopné využít všechny dostupné informace, bude daný problém egocentricky zkreslovat a zjednodušovat.*“ (Vágnerová, 2005, s. 242) To může být někdy pro učitele matoucí. Na tuto skutečnost se lze zaměřit v reflexích po proběhnutých aktivitách OSV (nebo po spontánně vzniklých situacích ve třídě) – samozřejmě ne za pomoci odborných termínů, což může přispět k lepšímu sebepoznání a pomocí uvědomění si vlastní reakce a jejího vlivu na okolí i motivovat žáka k nalezení cesty, jak se v budoucnu nežádoucí reakci

vyhnout a použít chování vyspělejší a v situaci efektivnější (např. konkrétní komunikační techniku, techniku na ovládnutí vzteku ap.).

4.1.2. Potřeba být „dobrým“ dítětem

Z hlediska Ericksonových epigenetických vývojových stádií je tomuto období přiřazen konflikt snaživosti proti pocitu méněcennosti.³⁸ Úkolem dítěte je naučit se cíleně zacházet s předměty reálného světa a dosahovat pomocí těchto dovedností praktických cílů. Děti dychtí po tom naučit se a uplatnit nové znalosti a dovednosti, potvrdit tak svou cenu jako šikovného, schopného jedince a dosáhnout uznání učitele, rodičů a vrstevníků. K nezbytným „nástrojům“ v moderní společnosti patří i gramotnost³⁹ a další kompetence, jejichž osvojení je úkolem školy. Rodiče se tak musí o výchovnou roli podělit s učitelem.

Pokud zmíněnou touhu nezničíme pouhým předkládáním hotových poznatků a pomáháme dítěti poznávat svět vlastními silami, je schopno učit se nejen kvalitně ale i s chutí, což je nezpochybnitelný vklad do budoucna. To platí nejen pro oblast výukových předmětů, ale i sebepoznání, mezilidských vztahů atd.

Vědomí vlastní kompetence zásadně ovlivňuje sebedůvěru, sebevědomí a zpětně další snažení dítěte. Hlavní otázkou, na niž dítě hledá odpověď je: „Jsem úspěšný (mám nějakou cenu) nebo nestojím za nic?“ Učitel musí brát v potaz, že z hlediska formování sebedůvěry jedince jde o velice citlivé období.

Úspěch ve vykonávané činnosti tedy přináší radost a pocit kompetentnosti, neúspěch pocitu méněcennosti a to i v případě, že byl úkol pro dítě příliš těžký a nemělo šanci jej úspěšně splnit. Z toho je třeba vycházet v lekcích OSV. Pečlivé plánování, práce s chybami a nedostatky, citlivé vedení a vhodné formy hodnocení jsou základními požadavky. I proto je důležitý provázející přístup umožňující dítěti hledat vlastní cesty jak překonávat překážky, a řešit problémy a získávat tak sebevědomí vyplývající ze zkušenosti, že když se snaží, je schopno dosáhnout cíle.

Potřeba dokončit úspěšně úkol postupně pomáhá překonávat aktuální přání a rozmary⁴⁰ a to umožňuje přemoci touhu po rychlém uspokojení v zájmu dosažení výukového (výchovného) cíle. Jsou-li děti podněcovány k činnosti a práci na různých úkolech a následně zažijí, že jejich snažení stálo za to (vidí reálný výsledek; jsou oceněny učitelem, spolužáky, rodiči atd.), snaží se dokazovat svou cenu jako kompetentního jedince další pílí, vytrvalostí a snahou. Jsou pak schopné položit práci před zábavu a dosahovat výkonů na horní

³⁸ viz Erikson, E. H.: Osm věků člověka.

³⁹ viz tamtéž

⁴⁰ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

hraně svých možností. Opačný postup, kdy jsou snaha a výsledky dítěte nedostatečně oceněny nebo dokonce trestány, má za výsledek prohlubující se pocity nedostatečnosti a postupnou ztrátu zájmu a snahy.

Je však nutné pochopit, že vnitřní motivace vyplývající z poznání a potvrzení vlastních kompetencí, zpočátku nestačí. I když je z výchovného hlediska žádoucí, děti zatím potřebují, jak jsem již řekla, i zjevné ocenění svých výkonů. Už v první třídě však lze pomocí vedení k sebehodnocení, umožněním prožitku, že nová dovednost vede k žádoucímu a chování od pro ně významných lidí, tedy motivaci vnější. cíli ap., vést dítě k zvyšování podílu vnitřní motivace chování.

Děti si v průběhu této fáze také stále více uvědomují sebe sama i ostatní jako jedinečná individua.⁴¹ Mladší školáci však v tomto ohledu ještě mají určité nedostatky. Například vyžadují, aby byli všichni hodnoceni stejně, a nejsou ještě většinou schopni nahlédnout, že každý má jiné možnosti a specifické potřeby, k nimž je třeba při hodnocení přihlížet. Postupně však schopnost dětí respektovat ostatní vzrůstá a s tím stoupá i schopnost spolupracovat na společných úkolech (možnost kooperativního způsobu výuky), využívat vhodné způsoby komunikace a interakce vůbec.

Vysoká potřeba porozumět světu kolem vede k hledání jednoznačných závěrů a pravidel, tak aby měly děti pocit, že svět chápou a mohou jej ovládat. Potřebují jistotu, a proto se snaží za každou cenu najít pravidla fungování reality.⁴² To vede k potřebě pokud možno „*eliminovat nahodilost*“ (Vágnerová 2005, s. 250), která vnáší do života nejistotu. Musíme se tedy smířit s tím, že děti hledají „recepty“, chtějí jasná pravidla, jak co dělat, aby to vedlo k zamýšlenému cíli. To je na jednu stranu omezující, na druhou to umožňuje poměrně rychle děti navyknout na pravidla fungování ve třídě, ať už se to týká organizace různých forem výuky nebo vzájemného chování. Jen je třeba, aby děti pravidla chápaly, věděly, k čemu slouží a proč je musí dodržovat, a optimálně aby se na jejich formulování podílely. Pak jsou schopné je přijmout za své (včetně případných sankcí) a dále je nezpochybňují.

4.1.3. Rozdíly v uvažování v první a druhé třídě

Uvažování prvňáka a druháka se od sebe kvalitativně odlišuje. Zatímco v první třídě se myšlení dětí nachází v přechodové fázi od prelogického ke konkrétně logickému, s ještě poměrně výrazným egocentrismem, ulpíváním na nevýznamných detailech, nízkou schopností dedukce atd., ve druhé třídě je vlivem zrání i cíleným působením školy dítě

⁴¹ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁴² viz tamtéž

schopné již mnohem propracovanějších a komplexnějších úvah. Rozvíjí se deduktivní uvažování, kdy se děti stávají schopné, na základě pochopení souvislostí mezi dvěma tvrzeními, vyvodit z nich správný závěr.⁴³

Možnosti druháků posuzovat a kriticky hodnotit různá tvrzení jsou na mnohem lepší úrovni než o třídu níže. S postupující schopností decentrace a mizejícím egocentrismem se také zlepšuje chápání kauzality.

V první třídě jsou děti závislé na hodnocení učitele a obvykle zcela nekriticky přebírají jeho názory. Je to dáno tím, že pro ně výrok učitele představuje realitu – co řekl, to tak prostě je. Tato závislost sice přetrvává i dále, ale ve druhém ročníku má již o něco mírnější formu. Záleží i na vedení učitele – na jednu stranu poskytuje dětem tento přístup jistotu, na druhou je třeba je citlivě vést k rozvíjení vlastního pohledu, kritickému myšlení a omezování závislosti na názorech ostatních.

Kolem osmého roku již dítě většinou chápe, že druzí mohou situaci vidět jinak, i když nemusí s jejich závěry souhlasit.⁴⁴ Dokáže také z reakcí odhadnout, jak jeho chování posuzují druzí lidé. Díky tomu může mít větší užitek ze zpětné vazby, kterou mu ostatní poskytují.⁴⁵ To je pro výuku OSV důležité poznání. Tato schopnost také umožňuje lepší korekci vlastního chování s ohledem na to, čeho chce dosáhnout.

Děti v tomto ohledu také někdy zkoušejí, zda svým projevem vyvolají očekávanou reakci (vrstevníků, učitele). To má vliv na novou dynamiku vztahů ve třídě. Pokud učitel této dynamice nerozumí a nedokáže s ní pracovat, může dojít ke vzniku negativních sociálních jevů, zvláště nachází-li se ve třídě na jedné straně výrazně dominantní a na druhé submisivní a sociálně méně zdatní jedinci.

Vzrůstá i pochopení, že každý nemá stejné schopnosti a že se lidé od sebe v oblasti kompetencí mohou značně odlišovat. To sice na jednu stranu rozšiřuje možnosti poznávání druhých na druhou stranu srovnávání s ostatními, může vést k pocitům nedostatečnosti nebo pohrdání ostatními. Proto je ve druhé třídě ještě více než v první třeba neustále monitorovat a reflektovat situaci ve třídě tak, aby nedošlo k rozvoji sociálně-patologických jevů.

Celkový kvalitativní posun umožňuje ve druhé třídě lepší posouzení vlastního chování i chování druhých, přesnější hodnocení situace či hledání efektivního postupu pro řešení problému, což by se mělo odrazit i při určování cílů, výběru aktivit, hodnocení průběhu a výsledku činnosti, využívání nových nástrojů atd. Děti se stávají samostatnější

⁴³ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁴⁴ viz tamtéž

⁴⁵ viz tamtéž

jak v myšlení, tak v konání. Přesto je třeba vždy pečlivě vyhodnotit situaci v konkrétní třídě a mít na paměti, že všechny děti ještě nemusely dosáhnout předpokládané úrovně myšlení a určité úkoly by tak pro ně mohly být nad jejich síly a tedy matoucí a demotivující.

4. 2. Emoce

Zvýšená emoční stabilita a odolnost vůči zátěži jsou součástí dosažené školní zralosti. Jde tedy především o výsledek procesu zrání. Děti jsou vyrovnanější a neprojevují se u nich obvykle větší výkyvy nálad.⁴⁶

Převažuje pozitivní a optimistické ladění. Projevuje se to například i ve výše popsané sebedůvěře dětí, že určitý úkol zvládnou (i když tato víra není reálně ničím podložena). To je velká výhoda pro učení, protože emoce mají vliv na ostatní psychické funkce a ovlivňují tedy i motivaci, paměť, kognitivní procesy, hodnocení a v závislosti na nich celý proces učení.

Projevuje-li se u dítěte negativistické ladění a časté výkyvy nálad, signalizuje to buď poruchu, nebo problémy v životě dítěte (rodina, škola, nemoc).

Shrnujícím pojmem pro zacházení s emocemi je emoční inteligence. Její rozvoj je umožněn zráním i sociální zkušeností. Emoční inteligence má podle D. Golemana několik znaků: znalost vlastních emocí, ovládání a zvládání emocí, schopnost sám sebe motivovat, vnímavost k emocím druhých a umění mezilidských vztahů.⁴⁷

Děti mladšího školního věku postupně stále více rozumí svým vlastním emocím, dokážou přesněji vnímat jejich povahu a intenzitu a také je interpretovat (co je způsobilo, jestli jsou příjemné či nepříjemné).⁴⁸

V závislosti na rozvoji rozumového uvažování jsou také schopny pochopit, že člověk může vůči někomu či něčemu pociťovat smíšené pocity (např. těšit se, ale zároveň pociťovat obavy), a že se pocity vzájemně ovlivňují.

Důležité je, že se stávají schopny své pocity více regulovat. A nejen to. V souvislosti s vývojovému období vlastní potřebou být ostatními přijímáno a považováno za „hodné/šikovné/dobré“, je dítě k této regulaci vnitřně motivováno. Již chápe, že některé projevy emocí jsou ostatními považovány za nežádoucí a je-li to v jeho silách a zájmu, snaží se je omezit. Je to optimální čas začít děti učit techniky pro práci s emocemi.

⁴⁶ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁴⁷ viz SCHULZE, Ralf; ROBERTS, Richard D. Emoční inteligence.

⁴⁸ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

Je důležité, že děti v tomto věku „*veškeré emoce, i své vlastní, hodnotí podle toho, jak předpokládají, že by je posuzovali jiní.*“ (Vágnerová 2005, s. 263). Zde je potřeba dát velký pozor, aby dítě nezískalo z reakcí okolí (případně nevhodně vedeného nácviku ovládání emocí) pocit, že projevovat emoce je obecně špatné, ale pouze že záleží na způsobu, jakým to provede.

Zároveň se rozvíjí schopnost poznat a interpretovat emoce druhých. Přes pokles egocentrismu však děti ještě často nedokáží vidět druhého jako odlišné individuum a proto předpokládají na podnět stejnou emoční odezvu, jakou by měly ony.⁴⁹ Tato omezení pomáhají odstraňovat techniky zaměřené na poznání druhých a rozvoj empatie.

Schopnost poznat emoce druhých a zároveň zkušeností prohlubované poznání co je vyvolává, se promítají do chování k ostatním lidem. Někdy testují, zda jejich chování vyvolá odpovídající reakci, jindy jen to, jakou reakci vyvolají. Proto často provokují ostatní a čekají „co z toho bude“, jak se druhý zachová.⁵⁰ To je pro učitele důležité vědět – na jedné straně by se provokováním neměl nechat vyvést z míry (to neznamená je přehlížet), na druhé pak představit vhodný model reakce na ně v praxi (vlastním příkladem i cíleným nácvikem), tak aby nedocházelo ke zbytečným konfliktům s agresivním vyústěním.

Již v prvních ročnících jsou děti citlivé na to, když někdo reaguje strachem, totálním podřízením nebo nepřičetným vztekem a vyvolání takové reakce může přinášet určitým jedincům uspokojení. Proto je třeba chování a reakce dětí pečlivě monitorovat, protože už zde mohou být počátky šikany.⁵¹

Kromě toho, že učitel chápe obecně možnosti dětí v tomto věku, je třeba, aby si uvědomil, že každý má nějakou vrozenou emocionální konstituci a temperament, které není možné předělat, jen naučit se s nimi žít a zacházet. K tomuto poznání by měl vést i žáky.

4. 3. Sociální oblast - socializace

Nástup do školy představuje pro děti společensky významný mezník. Roli školáka si samy nevybraly, ale převážná většina se na ni těší už dlouhou dobu předem. Status školáka je obecně vyšší než status předškoláka a dítě toto vnímá. Vyplývá to ze skutečnosti, že škola je společensky ceněnou institucí předávající sociálně vyžadované a ceněné kompetence,

⁴⁹ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁵⁰ viz tamtéž

⁵¹ viz tamtéž

normy a kulturní hodnoty⁵² (platí zejména pro střední a vyšší vrstvy). Přijetí dítěte do školy stvrzuje před okolím, že se vyvíjí normálně a je schopné společenského uplatnění odpovídajícího věku.

Spolu s vyšším statutem se však od školáka také více očekává a to v různých oblastech. Na novou roli a nové požadavky s ní spojené si tak musí děti postupně teprve zvyknout.

Dítě si vlastně postupně vytváří novou identitu, která se rozvíjí podle toho, jak se mu daří plnit nové nároky. Mění se jeho sebepojetí, sebehodnocení a sebeúcta a také se formuje jeho postoj ke škole a vzdělání vůbec.

Škola představuje pro dítě nové prostředí, v němž se musí nejprve zorientovat. Nové je uspořádání a vybavení školy a třídy, vyžadovaná pravidla a způsoby chování, lidé – učitel (učitelé) a spolužáci (ostatní žáci školy), vyžadovaný způsob komunikace s učiteli, uspořádání dne do specifických časových bloků – čas na učení (hodiny, epochy) a přestávky.

Je-li dítě nejen školsky zralé, ale i školně připravené, mělo by přizpůsobení proběhnout při správném vedení hladce. Pokud dítě navštěvovalo MŠ, je pro něj přizpůsobení lehčí. Pokud ne, může být spojeno s mnoha problémy a delším potřebným časem na adaptaci.

4.3.1. Učitel

K učiteli mají malí školáci ve většině případů pozitivní vztah (alespoň zpočátku). Jelikož nejsou schopni zatím pojmout obecné a odosobnělé kategorie, nemohou k němu zaujmout jiný vztah, než na konkrétní osobní rovině.⁵³ Učitel je pro dítě jakýmsi upraveným převtělením rodiče a tedy vysoce významným člověkem. Proto i od něj potřebuje nejen uznání svých kompetencí, ale i obecnou akceptaci své osobnosti. Chce získat nejen ocenění svých znalostí, dovedností a snažení, ale i cítit, že je má učitel rád (že za to stojí, aby je měl rád). To je rozdíl vůči vyšším ročníkům. Učitel v prvních dvou třídách musí být připraven akceptovat a naplnit potřebu citového příklonu dětí k němu a naopak dát dětem svůj pozitivní vztah k nim znát. Poskytnutí vědomí přijetí a bezpečí, je základní podmínkou, aby děti mohly pracovat na maximum svých možností a to nejen v době, kdy dítě nemá v novém prostředí ještě pocit jistoty. Pokud se učiteli podaří udržet si pozitivní příklon dětí ke své osobě (důvěra, někdy láska) i do dalších let, je práce s nimi mnohem snazší. Rozhodně tím však nemíním podporu závislosti úsudku a osobě učitele, ani toleranci nevhodných projevů chování, jen aby děti proti sobě nepopudil.

⁵² viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁵³ viz tamtéž

Určitou zátěž, zejména pro dítě v prvním ročníku, může představovat fakt, že zatímco rodič mu může věnovat individuální pozornost a péči, učitel je musí dělit mezi všechny děti ve třídě s jejich individuálními zvláštnostmi a z nich vyplývajícími požadavky. Přijmout tuto skutečnost může být pro dítě těžké. Proto se může snažit zaujmout pozornost učitele i nežádoucími způsoby. Protože však usiluje zejména o pozitivní uznání, nebývá problém chování dítěte usměrnit žádoucím směrem – např. ukázat, že jeho potřebu vnímáme, ale zároveň je třeba, aby dalo prostor i ostatním („Rád bys teď něco řekl, že? Hned co domluví x dostaneš slovo.“ ap.). Musí si zvyknout, že učitel často dává pokyny všem žákům najednou a ne individuálně. Že i další žáci dostávají prostor, zatímco ono musí čekat. Že ostatní mohou mít jiné zkušenosti, pocity, znalosti, potřeby. To pomáhá vymanění se z egocentrického uvažování o světě. Je to však dlouhodobý proces, který je v tomto věku v podstatě na začátku.

Zvyknout si musí i na jiný, formálnější způsob komunikace. To může trvat nějakou dobu a učitel by neměl familiárnější chování např. pozdrav ahoj, tykání ap.) považovat za nedostatek respektu k autoritě, ale za jakousi přechodovou fázi.⁵⁴

Autoritu učitele děti podle Vágnerové a dalších odborníků v tomto věku nezpochybňují, je však pravda, že někteří zkoušejí hranice, kam až mohou v chování dojít a jejich chování může mít výše zmíněný provokativní charakter. Testují reakce druhých, tedy i učitelů a na jejich základě k nim zaujímají diferencovanější postoj, který se zpětně projeví v jednání. I proto je tak důležitá evaluace a autoevaluace učitelova působení (zejména s využitím nahrávacích pomůcek).

Některé chování učitele nesou děti v tomto věku velmi nelibě – jde zejména o pocíťovanou nespravedlnost (ať už skutečnou či domnělou). To může představovat problém, protože učitel, ať už chce či ne, nemůže měřit všem stejným metrem. Neschopnost dětí toto pochopit a přijmout souvisí s ještě přetrvávajícím egocentrismem i se zmiňovanou neschopností chápat individuální možnosti a potřeby ostatních a dále s tím, že uplatňují pravidla mechanicky – na všechny situace a pro všechny - protože výjimky z těchto pravidel by narušily jejich pocit jistoty a orientace ve světě. Je třeba trpělivě a soustavně pracovat na poznávání druhých, jejich pocitů, zájmů, potřeb atd. a učit se je respektovat. Překonávání egocentrismu významně napomáhá konstruktivistický způsob učení, konfrontující zkušenosti členů žakovské skupiny a OSV jehož součástí je právě i systematické poznávání druhých.

⁵⁴ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

4.3.2. Vrstevníci (spolužáci), žákovská skupina

Ve školním věku se „*vrstevnická skupina stává významným socializačním prostředím. Její vliv připouští větší variabilitu v socializačním rozvoji, umožňuje rozvoj jiných kompetencí a individuálně specifických rysů osobnosti.*“ (Vágnerová 2005, s. 292). Příslušnost k ní se stává součástí sociální identity dítěte.

Navíc „*dětská skupina napomáhá rozvoji poznávacích procesů*“ (Vágnerová, 2005, s. 293) a to zejména v oblasti nabourávání poznávacího egocentrismu (s čímž pracuje velice zřetelně konstruktivistický model učení.)

V souvislosti s mladším školním věkem je třeba vědět, že třída ještě nejedná jako celek – není to „my a oni“ (jiná třída, učitelé).⁵⁵ V určitých situacích (př. soutěž proti jiné třídě) je tento jev možné navodit, ale obecně není třída jednotným celkem s vlastní specifickou hodnotou. Vztahům, normám, pravidlům, klimatu a dalším charakteristikám třídy je zde však kladen důležitý základ.

Školní třída je skupinou, již si děti nevybraly.⁵⁶ V první třídě je skupinou zcela novou, i když některé spolužáky mohou znát z dřívějšíka (z MŠ, hřiště ap.). Nejsou v ní ještě utvořené žádné jasné vztahy, hierarchie, uznávané hodnoty, způsoby řešení problémů, nejsou vymezeny normy a určena pravidla. V tomto ohledu je práce s žáky v první a druhé třídě velice zajímavá a zároveň náročná. To, jak ji učitel spolu se žáky zvládne, má významný dopad na vztahy ve třídě a tím i vztah dětí ke škole na celou dobu jejich školní docházky (a to i v případě, že změní školu).

Vnitřně nediferencovaná skupina prvňáků se na začátku roku postupně rozčleňuje, jak se žáci vzájemně poznávají. Formálně jsou si v tomto období rovni. Děti se v kolektivu třídy učí s vrstevníky komunikaci na symetrické rovině a postupně si k ostatním budují rozdílné vztahy na základě zkušenosti s nimi (rád/nerad, strach, obdiv, pohrdání), získávají ve třídě určité postavení a hrají různé role podle oblíbenosti, prokázaných schopností atd.

Protože jsou žáci v prvních ročnících ještě silně závislí na autoritě učitele a potřebují především jeho ocenění, nehraje hodnocení vrstevníky ještě takovou roli jako později. Přesto dítě potřebuje cítit, že není ve třídě samo, že má kamarády, že si s někým rozumí a má si s kým hrát a sdílet různé věci.

Kamarádství se nejprve utvářejí poměrně nahodile – podle toho, zda se děti znají z dřívějšíka, jestli spolu sedí v lavici apod. Až později, i podle dalších kritérií (půjčování pastelek, přidělení do dvojice, společná hra), ale ta bývají často proměnlivá, protože nejsou

⁵⁵ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁵⁶ viz tamtéž

ještě založena na hlubších základech porozumění a společných zájmů. V porovnání s první třídou se v průběhu druhé třídy častěji vytvářejí skupinky kamarádů, které mohou (ale rozhodně to není pravidlem) přetrvávat i do dalších let. Tyto skupinky jsou obvykle genderově heterogenní.⁵⁷

Je třeba hned od počátku zavést jasná pravidla, vyžadovat jejich dodržování a zaměřit se na pozitivní hodnoty a sociálně žádoucí chování. Zejména všímát si a oceňovat příklady prosociálního chování, potvrzených sociálních a komunikačních kompetencí, zdůrazňovat hodnotu každého jedince a nutnost respektu k jeho právům a potřebám (a naopak eliminovat a modifikovat chování nežádoucí, tak aby se největší hodnotou nestaly síla a schopnost vzbudit strach nebo sabotování vyučování a vyhýbání se povinností).

V žádné skupině se člověk nevyhne konfliktům a mezi dětmi je jejich frekvence díky stupni rozvoje uvažování, egocentrickému myšlení, nedostatečné schopnosti autoregulace a nerozvinutým komunikačním dovednostem poměrně častá. Často je příčinou provokace (o níž již byla řeč jako o určitém způsobu testování) nebo nesplněná očekávání⁵⁸ (od kamaráda/učitele čekali jiné chování). Jichž vzniklých konfliktů je třeba se nebát, ale naopak využít jejich učebního potenciálu. Učitel sám funguje jako model pro řešení konfliktních situací.

4. 3. 3. Normy

Normy jsou pro dítě mladšího školního věku něčím daným zvnějšku určitou autoritou (viz dále morální vývoj). Skupinové normy nejsou ještě vybudované a nemají zatím žádný význam.

Obecně dané normy děti přijímají a podřizují se jim bez bližšího zkoumání a zamýšlení se nad jejich oprávněností či hodnotou. Nakolik se podle nich chovají, závisí na tom, zda jim jejich plnění přináší odměnu⁵⁹ a jejich porušování hrozí trestem a na poměru těchto dvou proměnných (tj. není-li případný zisk z porušení tak lákavý, že překoná i obavy z trestu). Nemalou roli hraje i to, zda a nakolik jim rozumějí.

Až postupně se s některými normami ztotožňují a zvnitřňují si je. Je-li norma zvnitřnělá, bude se dítě podle ní chovat, i když bude samo a nikdo by se o porušení nedozvěděl. V opačném případě by pocívalo vinu, která by je trápila. Pocívat vinu jsou schopné i děti v prvních ročnících, ale jen v některých případech (když ublíží někomu, koho mají rády – rodičům, sourozencům ap.). Schopnost pocívat vinu (nebo lítost) se vyvíjí

⁵⁷ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

⁵⁸ viz tamtéž

⁵⁹ viz HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje.

spolu s rostoucí schopností empatie a ustupujícím egocentrismem. Pocity viny působí silně na psychiku a sebehodnocení dítěte a je třeba s nimi nakládat velmi opatrně. Je třeba dětem také prakticky předvádět, že špatné skutky lze napravit (že ne všechny to je druhá věc).

Školní normy, jejichž plnění je od dítěte nově vyžadováno „kladou důraz na potlačení individuálních potřeb. Avšak motivace k jejich plnění zůstává individuálně emocionální, je spojena s osobním vztahem k učiteli.“ (Vágnerová 2005, s. 288)

S nástupem do školy musí dítě za své chování přijmout daleko větší odpovědnost. Pokud poruší pravidla a normy následky ponese samo. Když je poruší někdo jiný, děti chodí často žalovat – učitel je pro ně garantem dodržování norem. Jejich výraznějšího porušování jsou schopny spíše ve vztahu k vrstevníkům, kteří nemají takovou moc trestat. Protože je pro ně zatím směrodatná autorita a náklonnost učitele, porušují normy chování vůči němu zřídka a většinou mírně.

4. 4. Morální vývoj

Tuto podkapitolu záměrně pojmu trochu odlišně od předchozích. Protože žádné součásti morálního vědomí a chování nevěnuji samostatný projekt v závěrečné části práce, zmínila bych se ráda, alespoň stručně, i o možnostech, které učitel v této oblasti má, protože je to oblast zajímavá a zároveň na pedagogickou práci značně náročná.

4.4.1. Stádium morálního vývoje

Morální vývoj je závislý jednak na zrání organismu a stupni vyspělosti v oblasti rozumové, emoční, volní a dalších, jednak souvisí s přibývajícími zkušenostmi a kompetencemi.

Výhodou je, že jsou děti v mladším školním věku ještě poměrně snadno ovlivnitelné a vzhledem ke specifikům období i dobře motivovatelné. Koneckonců chtějí „být hodné“ (Kohlbergova „morálka hodného dítěte“, Ericksonova „snaživost proti pocitu méněcennosti“).

Situace však není tak jednoduchá. Toto téma je z mého pohledu specifické tím, že do podoby morálního vývoje dítěte se ještě výraznějším způsobem než v ostatních oblastech promítá působení rodinného prostředí. Učitel postavený před už tak nelehký úkol formovat dítě v morální oblasti musí počítat s konfrontací hodnot, jež staví do popředí on a hodnot, podle kterých žije rodina dítěte a v jejichž duchu na ně působí (ať už cíleným působením nebo vzorem chování). Problém pak je, že se podoba toho jak vypadá „hodné dítě“ podle školy a podle rodiny může značně rozcházet.

Co se týče charakteristik vývoje v oblasti morálky v daném věku, v modelu Kohlbergových morálních stádií se děti nachází na úrovni prekonvenční a to v její první fázi,

v níž má rozhodující vliv plnění požadavků autority, konformita, poslušnost a orientace na trest (vyhnutí se trestu), tedy opět především vnější motivace.⁶⁰

Děti kolem šestého až osmého roku, jak jsem již napsala v kapitole o kognitivním vývoji, nejsou ještě schopny abstrakce a žijí v podstatné míře přítomnou realitou. Přetrvává také ještě částečný egocentrismus. Zda je nějaké jednání podle nich správné nebo ne proto neposuzují podle nějakých obecných principů dobra a zla, ale podle jeho důsledků v podobě konkrétního hmatatelného dopadu na svou osobu – tj. získání odměny či vyhnutí se potrestání. Vyžadovaná pravidla a normy chování, stejně jako autorita odměňující nebo trestající jejich plnění/neplnění jsou, jak jsem již psala v kapitole o normách, přijímány bez zpochybňování jako daná skutečnost a děti jim podřizují své jednání.

To, zda se podle nich chovají, však závisí ve velké míře na situaci. O samotě, nebo když si myslí, že je nikdo nekontroluje, se mohou chovat odlišně, protože si myslí (ať už oprávněně či ne), že by jejich plněním nic nezískaly a za jejich porušení jim nic nehrozí. Z toho vyplývá, že morální pravidla nejsou zvnitřněná. Proto Piaget nazývá tuto fázi stádiem heteronomní morálky, tedy morálky dané zvnějšku.⁶¹

Z výše popsaného vyplývá, že v prvních dvou ročnících nemůžeme očekávat, že dítě samo od sebe pochopí abstraktní morální hodnoty a z nich vyplývající konkrétní požadavky na chování. Přestože vychází z provázejícího principu, je učitel autoritou a záštitou morálního chování a musí dětem opakovaně srozumitelně vysvětlovat a předvádět základy morálního chování stejně jako pak důsledně dbát na jejich dodržování.

Velký posun nastává díky přechodu z předoperačního myšlení, v němž jsou děti schopny posuzovat situaci pouze z jednoho hlediska, svět vidí perspektivou egocentrismu a nedovedou se vžít do jiné osoby a jejího možného pohledu na věc do fáze, v níž se z těchto limitů postupně osvobozují. V souladu s vývojem uvažování a vzrůstající emoční inteligencí můžeme proto u školního dítěte začít postupně požadovat v morálním ohledu víc. Ohled na jiné lidi a jejich city, uznání práv druhých, prosociální jednání a dodržování pravidel. Děti jsou schopné tyto požadavky do různé míry plnit. Stále je však třeba být si vědom toho, že jde o zvnějšku určenou a udržovanou morálku.

4.4.2. Možnosti práce vzhledem k věkovým omezením

Jak tedy s dětmi v tomto stadiu pracovat? Teoreticky by z výše popsaného vyplývalo, že nejlepší způsob jak učit děti morálnímu chování je dát jasná pravidla, pohrozit tresty při jejich neplnění a dále tresty důsledně uplatňovat. Je to však pravda jen částečně. Trest sice

⁶⁰ viz HEIDBRINK, Horst. Psychologie morálního vývoje

⁶¹ viz tamtéž

jednání může krátkodobě potlačit, ale orientace pouze na špatné chování a trest neukazuje dětem alternativní způsoby chování. Lépe je orientovat se na pozitivní chování, zpevňovat je a nabízet dětem k praktickému vyzkoušení různé alternativní způsoby chování (vůči druhým lidem, sobě, věcem).

V tomto období nejde ani tolik o to morálce rozumět, jako spíš o to morálně jednat. Můžeme určit co je a co není správné i společně zkonstruovat proč, hlavní však je, aby se podle těchto instrukcí děti chovaly, plus dále reflektovat přínosy morálního chování a to jak po cíleně zaměřených aktivitách tak v reálných situacích – pocity zúčastněných, dopad chování, přenos na další situace atd. Počítat však musíme s již dříve zmíněným faktem, že děti se drží pravidel rigidně a uplatňují je mechanicky.

Osobně jsem učinila dobrou zkušenost s prací s příběhy, kde lze názorně a poutavě uvádět v život příklady různého jednání i jeho důsledků v kombinaci s reflexemi reálných situací a nácvikem vhodného chování.

Možností, jak řešit nastalé problémové chování (žáka, skupinky žáků) je více a záleží na mnoha faktorech, kterou vybereme. Těmito faktory jsou zejména závažnost závadného chování, osobnost aktérů a možnosti vyplývající ze situace. Chování lze ignorovat; dát žákovi neverbální signál, informující je o tom, že jsme si jeho chování všimli a chceme, aby s ním přestal; zapojit žáka aktivně do výuky (vyvolat ho, dát mu nějaký úkol), napomenout jej, upozornit na porušení pravidel např. červenou/žlutou kartou, jejichž obdržení má důsledky, které děti dopředu znají; popsat aktuální nevhodné chování žáka/žáků a jeho dopad na ostatní a vyučovací proces případně místo popisu důsledků učitelem využít reflexi problému aktérem i ostatními žáky.

Na závěr kapitoly o morálce bych ještě chtěla zmínit, že malí školáci ještě nejsou vždy schopni rozlišit lež a fantazii od pravdy a navíc si nevšímají všech detailů a proto musíme jako pedagogové pečlivě zkoumat, zda u případné lživé výpovědi šlo o úmysl či ne.

4. 5. Volní vlastnosti a autoregulace

V následujících oddílech věnovaných vůli a autoregulaci opět stručně zmíním i některé postupy, jež lze při práci s těmito okruhy u malých dětí s úspěchem uplatnit.

4.5.1. Vůle

Vůle, jako duševní vlastnost podmiňující regulaci mnoha činností, má přímou souvislost s úspěšností člověka v životě.

Jejími dílčími charakteristikami jsou třeba síla motivů související nejen s vrozenými potřebami, ale i potřebami vyššími a s uznávanými hodnotami, rozhodnost, cílevědomost,

vytrvalost, koncentrace, sebeovládání, odolnost vůči frustraci a schopnost aktivně překonávat překážky. Souvisí s takovými hodnotami, jako jsou svoboda a odvaha.⁶² Už z tohoto výčtu je patrné, jak důležitá vlastnost to je a jak důležité je podchytit, sledovat a ovlivňovat její vývoj. Jak Říčan výstižně píše, vůle je „páteří charakteru“.

Vůle se vyvíjí na vrozeném základě temperamentu a dalších vlastností, přesto ji lze vhodným výchovným vedením a systematickým tréninkem posilovat. Je však velmi obtížně uchopitelná a měřitelná.⁶³ U dětí v počátcích školní docházky je problém také v tom, že nejsou ještě dobře schopny introspekce a proto je obtížné ptát se, co při volném aktu prožívají, na co myslí, co cítí.

Z pedagogického hlediska je důležité vést děti od začátku školní docházky k tomu, aby vždy dokončily započatou činnost a nenechávaly práci nedodělanou,⁶⁴ i když se jim do jejího dokončení nechce a zároveň se zaměřit na hodnocení úspěchů a překonávání neúspěchů. Obě tyto činnosti lze poměrně úspěšně reflektovat. Už ve druhé třídě jsou děti schopné (s větší či menší pomocí) říci zda a proč se jim do práce chtělo, či nechtělo, proč ji nakonec dodělaly (čím se k tomu motivovaly), s jakými problémy a jak se potýkaly, jaký měly z dokončení práce pocit, zda jsou s jejím výsledkem spokojeny, co by chtěly pro příště vylepšit, co už pro zlepšení svých výkonů udělaly a co myslí, že by mohly ještě udělat. Tímto způsobem rozvíjí nejen sebepoznání v oblasti vůle, sebekontroly, sebeorganizace, řešení problémů a vlastního učení, ale také poznají, jak pracují druzí, zda mají podobné problémy, jak se s nimi vypořádávají, jaké metody nácviku používají atd. S těmito poznatky lze pak dále prakticky pracovat a rozšiřovat tak svůj repertoár metod, jak se s úkoly vypořádat a dovést je do úspěšného cíle.

Lze také zjistit, jaké mají děti zájmy a spolu s nimi vybrat nějakou dílčí činnost, v níž by se chtěly zlepšit. Je dobré vybrat takovou, u níž lze pravidelně a snadno sledovat zlepšení (zhoršení, stagnaci). Výsledky může hodnotit učitel, žák sám, mohou se vést například deníky, kam se zapisují výsledky (druhá třída). Z mého pohledu a zkušenosti je zde důležité, aby se vycházelo z individuálních možností žáka, aby se výkony porovnávaly s jeho předchozími výsledky a ne s výsledky ostatních a také, aby učitel žáka motivoval i svým zájmem. V tomto věku děti ještě nejsou schopny udržet motivovanost a vytrvat v činnosti bez důsledné kontroly a pomoci. Opět připomínám, že děti chtějí být uznány za schopné

⁶² viz ŘÍČAN, Pavel. Psychologie osobnosti.

⁶³ viz tamtéž

⁶⁴ viz tamtéž

a úspěšné zejména důležitými dospělými ve svém životě a proto je zájem těchto osob nezbytně nutný.

4.5.2. Autoregulace

S tématem vůle, ale i emocí a morálky souvisí úzce téma autoregulace. Její rozvoj souvisí stejně jako u ostatních oblastí se zráním organismu, ale je do velké míry závislý i na učení.

Kvality vůle a sebeovládání jsou součástí emoční inteligence a jejich dobrá úroveň je nezbytnou podmínkou dosažení úspěchu nejen ve školní práci, ale ve všech oblastech života.

Děti v prvních dvou ročnících by měly být stále lépe schopné oddálit uspokojení aktuálních potřeb v zájmu dosažení určitého cíle.⁶⁵ Protože je však k tomu potřeba i dalších dovedností jako volby vhodné strategie a metod, zhodnocení dosažitelnosti cíle vzhledem ke svým možnostem atd. nejsou toho často schopné samy. Navíc se stále ještě nechají snadno vyrušit a odvést pozornost jiným směrem. Zde je na místě pomoc dospělého. Pedagog musí děti cílenými aktivitami s reflexí vést k schopnostem sebekontroly, motivovat a povzbuzovat je ve vytrvalosti. Nelze zadat úkol a očekávat, že na něm dítě začne pracovat a vytrvá v úsilí až do úspěšného dosažení cíle. Navíc často ani nedokáže zhodnotit, zda už cíle dosáhl.

4.5.3. Autoregulace učení

Specifickou kapitolou je autoregulace učení. „*Malý školák chce mít dobré známky. Ale ještě si neuvědomuje, že dosažení tohoto cíle nemusí být jednoduché.*“ (Vágnerová, 2005, s. 265)

K tomu, aby byl žák schopen řídit proces svého učení, musí splnit několik podmínek. Být si vědom toho co zná/umí a co naopak ne; znát strategie učení a vlastní možnosti, aby dokázal problém uchopit způsobem maximalizujícím efektivitu učení; vytyčovat dosažitelné cíle a fázovat dlouhodobější cíle do dílčích kroků; dokázat hodnotit průběh i výsledek svého úsilí a podle něj pružně modifikovat své další snažení.

Z uvedeného výčtu je myslím jasné, že se jedná o složité procesy vyžadující mnohé kompetence, které žák v druhé a zejména první třídě ještě zdaleka nemůže mít. Některé dílčí dovednosti však trénovat lze.

Patří sem zejména nácvik sebehodnocení a to jak výsledku své činnosti, tak jejího průběhu v ústní, později i krátké písemné podobě, pomocí škál různého typu ap.). Nelze však spoléhat na to, že děti budou sebehodnocení schopny samy. Musíme jim poskytnout vodítko, jak postupovat v podobě znalostí norem hodnocení, slovníku a modelu a vyhradit

⁶⁵ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

si pro tuto činnost dostatek času. Pozor je třeba dát, aby děti nesklouzly k rutinním vyjádřením nebo opakování myšlenek druhých (viz oddíl o komunikaci).

V kooperativní práci pak lze využít kromě běžné reflexe proběhnuvších procesů například i funkce pozorovatele, který celý postup práce sleduje a podá o něm zprávu.

Zároveň musíme dětem umožnit, aby se mohly učit různým způsobem a reflektovat spolu s nimi, jak jim ten který způsob vyhovoval. Cílené používání různých strategií jsem vyzkoušela třeba při nácviu básniček (učení se nazpaměť) ve druhé třídě – opakované samostatné čtení, vzájemné čtení a přednes, opakované poslouchání přednesu učitele, opis básničky tiskacím a psacím písmem, doplňování rýmů - ale lze je využít i jinde. Zároveň s popisem toho, jak jsme k učení přistoupili, jsme pak s dětmi hodnotili, jak jim jednotlivé metody vyhovovaly, zda by se daly využít i jinde a jak se učí doma (kdy, s kým, jakým způsobem, jak často).

Velmi důležité je naučit žáky, aby si uměli požádat o pomoc, pokud cítí, že úkol sami nezvládnou. V tomto ohledu je s malými školáky práce na jedné straně lehká – pokud mají k učiteli důvěru, nemají s požádáním o pomoc většinou problém, na druhou stranu těžká, protože neumějí dobře odhadnout své možnosti, takže chtějí pomoci buď při prvních příznacích obtíží, nebo se naopak trápí zbytečně dlouho. Spíše než hotové řešení, je pak lepší dítěti nabídnout jinou možnou strategii a motivovat ho poskytnutou důvěrou v jeho vlastní síly.

4. 6. Ostatní oblasti

Vývoj samozřejmě neprobíhá jen ve výše zmíněných oblastech, ale na mnoha dalších rovinách. Z pedagogicko-psychologického hlediska je pro první dva ročníky podstatný rozvoj zejména v percepčních funkcích, sensomotorické koordinaci a oblasti pozornosti.

4.6.1. Vnímání

Co se týče vnímání, jde o aktivní kognitivní proces, související úzce s pozorností. Jeho kvalita je do velké míry dána zráním, ale je v pozitivním slova smyslu ovlivnitelná i učením.

Nechci se zde zabývat konkrétními projevy vývoje zrakového a sluchového vnímání, protože rozvíjení kvalit jednotlivých smyslových modalit zpracovávám konkrétně v praktické části diplomové práce. Zde bych chtěla vyzdvihnout důležitost rozvoje percepčních strategií, protože děti mladšího školního věku postupují při poznávání nahodile, a nemají žádný systém. Zejména jde-li o nový, nepřehledný úkol.

Přitom i malí školáci jsou po nácviu schopni systematické explorace, tj. prohlížet a zkoumat věci podle určitého řádu, čímž se zvyšuje pravděpodobnost, že nic nevynechají

a že jejich poznání objektu či jevu je kvalitnější. Jsou schopni analýzy (vnímání a rozlišování částí celku) i syntézy (vnímání vztahů mezi detaily, kontextu). Je důležité, aby věděli, jak při vnímání postupují a aby si postupně osvojili efektivní strategie poznávání.

Důležitá je v této oblasti i podpora koordinace a integrace různých způsobů vnímání tak, aby bylo využito celé šíře možností poznávání.

4.6.2. Soustředění

Schopnost soustředění je další nezbytnou podmínkou školní i životní úspěšnosti. Závisí na ní zpracování podnětů a aktuální orientace v prostředí, kontrola vykonávané činnosti, uplatnění znalostí a dovedností a další složky výkonu.

Kvalita a kapacita pozornosti je stejně jako v případě vnímání závislá na vyspívání CNS. Přesto lze obě složky vhodnými metodami podpořit.

Pokud je dítě školsky zralé je schopno se na konci první třídy soustředit na určitou činnost maximálně 10 minut. V tomto ohledu záleží i na typu činnosti a druhu vnímaných podnětů - na zrakové podněty je schopné se soustředit déle než na sluchové.⁶⁶ Proto je např. tak důležité neprezentovat látku formou výkladu. Činnosti je nutné střídat a ve vhodných intervalech zařazovat „odpočinkové“ chvilky a aktivity.

Ve druhé třídě se maximální délka koncentrace prodlužuje jen o necelé dvě minuty. Na tento fakt je nutné pamatovat jak při výstavbě hodin běžných předmětů, tak při konstruování hodin OSV.

Spolu s prodlužující se možnou délkou soustředění se zlepšuje i schopnost ovládat její zaměření. Zpočátku se děti ještě nechají poměrně snadno vyrušit nepodstatnými podněty. Teprve postupně se učí selektivně zaměřit pozornost a eliminovat vliv rušivých jevů. Jelikož však jde podstatnou měrou o schopnost danou zráním, existují mezi dětmi značné rozdíly. Je třeba kombinace trpělivosti a tolerance s důsledností a vhodně volenými a řazenými aktivitami.

Velký problém představují v této oblasti děti s poruchami typu ADHD a LMD. Schopnost soustředit se může být u nich natolik omezena, že do velké míry znemožňuje úspěšnou školní práci a navíc jejich rušivý vliv ztěžuje soustředění ostatním dětem. To se promítá i do práce na tématech OSV. Příkladem může být nácvik relaxačních technik (př. imaginace), kdy může rušení zcela znemožnit další práci. Je pak třeba pečlivě zvažovat jak dále postupovat. Na druhou stranu je to pro žáky jasně viditelný příklad jinakosti, a pokud s ním učitel dokáže pracovat, obohatí se tím všechny děti, s i bez poruchy (je např. možné dát

⁶⁶ viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

si dítě hned vedle sebe a usměrňovat je dotykem, nechat je zvolit si jinou polohu, umožnit mu použít pomůcky jako třeba mačkáací míčky na odreagování neklidu, trénovat s ním samostatně, v krajním případě pro něj zvolit jinou nerušivou činnost, poskytnout mu zpětnou vazbu od ostatních atd.).

5. FORMY, METODY A TECHNIKY OSV A NĚKTERÁ JEJICH SPECIFIKA V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

5.1. Organizační formy

Organizační formy vyučování zahrnují „jednotlivé v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby,, jakými je či může být vyučovací proces organizován“ (Vališová, Kasíková, 2007. s. 173). Jde o specifický poměr a vztah mezi učitelem, žáky, obsahem vyučování, uspořádáním prostředí a metodami. Formy lze dělit podle několika hledisek.

5.1.1. Hledisko způsobu řízení

Z hlediska způsobu řízení učební činnosti lze výuku zorganizovat individuálně, individualizovaně, skupinově nebo hromadným způsobem.⁶⁷ V zásadě lze v OSV využít všech čtyř způsobů.

Jako první zmíním skupinovou formu vyučování (ať už v párech či početnějších skupinkách), protože má významný potenciál právě pro získávání osobnostně sociálních kompetencí. Vhodná je z tohoto hlediska zejména její kooperativní varianta umožňující dobrou komunikaci žáků navzájem, prostor pro aktivitu a samostatné řešení úkolů s využitím nejrůznějších schopností a dovedností. Ve skupinové práci se na řízení a organizaci spolupodílejí do různé míry i žáci a komunikace je vícesměrná.

Individualizace vychází z potřeb a možností konkrétních žáků, což je v souladu s principy OSV. Činnost je v rámci této formy řízena v podstatě úkolem samým, jeho typem a obtížností, přičemž žáci při jeho plnění postupují podle svých možností různým tempem i způsobem. Učení organizované touto formou má v OSV také své místo, je však nutné dohlédnout, aby v rámci reflexe došlo k zužitkování učebního potenciálu úkolu a naplnění cílů. Rozhodně to nelze nechat na žácích samých.

Co se týče hromadné formy, učitel pracuje s celou třídou najednou, přičemž ovšem každý musí dostat prostor a možnost podílet se na dané činnosti. Řízení je výhradně v rukou učitele. Možnosti užití této formy organizace a řízení chápu z hlediska OSV jako poněkud nejednoznačné. Záleží na tom, jak ji chápeme. Pokud bereme za hlavní charakteristiky hromadné formy vyučování frontální výuku (což je její obvykle jmenovaný hlavní rys) bez přihlédnutí k individuálním zkušenostem a potřebám žáků, s komunikačním vzorcem výhradně v podobě učitel-žák, pak se možnosti jejího využití blíží nule. Žáci jsou při takto

⁶⁷ viz VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*.

vedeném vyučování do značné míry pouze pasívními objekty působení a to je v rozporu s principy OSV. Mluvím li však v této práci o hromadné formě, považuji za hlavní její aspekt okolnost, že všichni žáci plní ve stejný čas stejný úkol (př. trénují imaginaci). Takto chápaná, má i hromadná forma v praxi OSV své místo, pokud jsou dodrženy principy OSV a po činnosti takto organizované následuje reflexe.

Individuální forma vyučování znamená, že učitel pracuje s jednotlivcem (malou skupinkou). Toto uspořádání není určené pro běžnou práci s tématy OSV v rámci třídy, lze ho však využít např. při práci s reálnými konflikty, individuálním nácviku relaxace apod.

Obecně můžeme podle mne říci, že z hlediska formy lze práci organizovat jakýmkoli způsobem, pokud bude její charakter podporovat dosažení cíle. Během jednotlivých časových bloků lze formy podle potřeby různým způsobem kombinovat.

5.1.2. Hledisko časoprostorové

Z pohledu časových a prostorových charakteristik⁶⁸ může učitel pro práci s tématy OSV využít podle možností a tématu výuku ve třídě, ve specializované místnosti (herna, knihovna, počítačová učebna), na hřišti, v přírodě či na exkurzi, ale např. i v domácím prostředí (př. jako „domácí úkol“ při popsaném trénování vůle na zlepšování svého výkonu v určité činnosti).

Lekce pak může být dlouhá jako klasická hodina, může zabrat část hodiny nebo být naopak rozvržena jako delší časový blok.⁶⁹ Zejména při delších časových blocích je však nutné mít na paměti, že malí školáci nejsou schopni udržet delší dobu pozornost a přizpůsobit tomu skladbu lekce (vybrat rozmanité činnosti; zařadit odpočinkové chvíle, ať už pohybové či relaxační; počítat s možnou únavou a nutností modifikovat lekci).

5.2. Metody, techniky, aktivity

O metodách už byla řeč v podkapitole 3.7.3. a kapitole 3.9. Nyní bych se jim chtěla věnovat podrobněji. Na úvod bych chtěla zdůraznit hlavní zásadu. Ať už se učitel rozhodne použít jakoukoli metodu/techniku/aktivitu, tato musí vycházet ze základních principů OSV a její použití odpovídat pravidlům psychické bezpečnosti. A vždy po ní musí následovat nějaká forma reflexe.

Metoda je postup, jakým dosahujeme cíle – v případě OSV cíle edukačního, konkrétně formování osobnostně sociálních kompetencí žáků. Metoda, jako pedagogická

⁶⁸ viz VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*.

⁶⁹ viz tamtéž

kategorie „*nepůsobí izolovaně, ale je součástí komplexu četných činitelů.*“ (Maňák, 2003, s. 21) Její podoba z definice logicky závisí na tom, jaký cíl (cíle) zvolíme, ale souvisí i s formou a obsahem vyučování, se způsobem převládající pedagogické interakce, s klimatem ve třídě, s možnostmi žáků vyplývajících z jejich věkových i individuálních specifik.

Mnohotvárná složitost metod se projevuje v tom, že termín metoda není chápán zcela jednoznačně. Z důvodu určité vágnosti se jím někdy označují komplexní výukové koncepce a postupy jindy i dílčí techniky a aktivity.⁷⁰ Osobně se přikláním k pojetí, že metoda je spíše obecný princip, nebo jak píše Valenta „*kadlub*“ *na různé obsahy*“ (Valenta, 2006, s. 55), na němž jsou dále založeny jednotlivé techniky a aktivity, tedy postupy, jejichž obsah je „*přesně a konkrétně určen a strukturován*“ (Valenta, 2006, s. 55) za účelem naplnění operacionalizovaného cíle.

Metody jaké učitel k práci volí, závisejí vždy částečně i na jeho osobnosti – jeho vlastnostech, schopnostech, zkušenostech, zájmech, na tom k jakému ze čtyř výše zmíněných metodických pilířů inklinuje, jaká školení či výcviky prodělal, kdo ho ovlivnil. Měl by si být této skutečnosti vědom a neustále se vzdělávat a pracovat na rozvoji své osobnosti i obohacování pedagogického repertoáru. Je přirozené, že každému nevyhovuje všechno, ale učitel by měl být schopen dětem umožnit vyzkoušet širokou škálu metod.

Než učitel zvolí určitou konkrétní metodu, musí si odpovědět na několik otázek: kdo je jeho žák (věkové charakteristiky a z nich vyplývající možnosti, zkušenosti, potřeby, zájmy); co se má žák naučit (konkrétní operacionalizované cíle); proč se má naučit zrovna toto (z hlediska jeho potřeb, zájmů, rolí); jakými prostředky tedy metodami toho dosáhnout (cílová činnost, tedy konkrétní psychická či fyzická činnost, kterou má ovládnout a technická činnost, tedy činnost, jejímž prostřednictvím má k tomu dojít).⁷¹

5.2.1. Omezení

Nyní bych se chtěla věnovat tomu, čím je učitel v prvních dvou ročnících limitován při výběru a realizaci různých metod OSV. Hlavní limity vyplývají z v rámci třetí kapitoly popsaných věkových specifik v různých oblastech vývoje osobnosti dítěte. Zmíním některá další konkrétní omezení spíše „technického“ rázu, kterých si jsou učitelé prvních dvou ročníků jistě vědomi, ale problémy mohou někdy nastat s lektory (učiteli), kteří nemají s danou věkovou skupinou příliš zkušeností. Budu přitom vycházet z problémů, které jsem zaznamenala ve vlastní praxi a o nichž jsem se nezmiňovala nebo jen okrajově v kapitole o psychologických specifikách mladšího školního věku.

⁷⁰ viz MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody.

⁷¹ viz VALENTA, Josef. Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.

5.2.1.1.

V první třídě je téměř nemožné používat v OSV metody/techniky vyžadující čtení a psaní. Ke konci roku už sice děti zvládají všechna písmena abecedy, avšak čtení a psaní jsou pro ně obecně stále činnostmi poměrně namáhavými, jejichž samotná realizace vyžaduje značné soustředění a čas, jichž by se pak nedostávalo na obsahovou část. Navíc u mnoha dětí v tomto stádiu ještě nelze počítat se čtením s porozuměním.

Sociálně únosné úrovně čtení (cca 70 slov za minutu) mají děti teoreticky dosáhnout (a většina i dosáhne) právě na konci druhého ročníku. Ale např. práci s prameny při kooperativním projektu je možné užívat jen omezeně, protože samostatně čtou děti ještě poměrně pomalu a porozumění stejně jako schopnost vybrat podstatná fakta jsou omezené; hodnocení pomocí dotazníku není ani z čtenářského ani z písarského hlediska téměř možné, leda že je dotazník skutečně krátký a jednoduchý (ale pak zase nezískáme příliš informací); stejně jako třeba metoda volného psaní, kde přetrvávající nutnost soustředit na formu neponechává dostatek kapacity pro obsahovou stránku.

Situace se sice v tomto ohledu kontinuálně zlepšuje, takže lze zhruba od druhého pololetí postupně zařazovat i techniky vyžadující psaní a čtení, přesto je vždy třeba pečlivě zvážit náročnost, podle aktuálních možností žáků tak, aby byli techniku schopni zvládnout všichni (případně připravit modifikaci pro žáky s dys poruchami).

5.2.1.2.

Další zajímavou kapitolou jsou komunikační schopnosti. Nebudu zde rozebírat osvojení a kompetentní používání různých komunikačních vzorců a technik. Chtěla bych vyzdvihnout jen některé aspekty verbální a neverbální komunikace, které jsou dobře uchopitelné a připadají mi důležité.

Mezi dětmi jsou rozdíly, co se týče schopností verbální komunikace a to zejména její sémantické a syntaktické složky. Je to tím, že rozhodující podíl na jejich rozvoji má rodina a společenská skupina, v jejímž prostředí se pohybují.⁷² A v první třídě je to o to patrnější, že až do nástupu do školy (zejména nenavštěvovalo-li dítě MŠ nebo ji navštěvovalo jen krátce), představovali rodiče, sourozenci a další blízcí lidé ze sociálního okruhu rodiny hlavní vzor mluvního projevu. Zde se výrazně ukáže i to, nakolik a jak kvalitně se rodiče po této stránce dětem cíleně věnovali v batolecím a předškolním období – tj. zda jim četli pohádky, básničky, povídali si s nimi, podporovali dotazy atd.

⁷² viz VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie I.

Protože výuka ve škole je víceméně založena na slovní komunikaci, promítá se schopnost verbálně se vyjádřit a pochopit sdělení významně do celého jejího procesu. OSV v tomto není výjimkou. Ať už jde o schopnost pochopit či formulovat cíl, rozumět instrukci, dohodnout se s partnery ve skupince na postupu, řešit společně problém, popsat vlastní pocity, vyjádřit názor nebo zhodnotit svůj výkon atd., všude je zapotřebí komunikace.

Slovní zásoba je omezená co do rozsahu i kvality, a to jak v aktivní, tak v pasivní formě. To znamená, že děti mají limitovanou možnost vyjádřit své myšlenky a navíc musí učitel vědomě přizpůsobovat svůj slovník jejich možnostem. Omezené receptivní schopnosti se projevují nepochopením učitelova/spolužákova sdělení, jehož důsledkem je pak nevhodná reakce nebo neschopnost pracovat na úkolu. Nedokonalé vyjadřovací schopnosti se pak mohou projevovat stereotypními odpověďmi typu, které opakuje jedno dítě po druhém, přebíráním odpovědí učitele nebo ostatních žáků, „absencí vlastního názoru“, neschopností vyjádřit myšlenku. Svůj podíl na tom ovšem mají i omezené rozumové schopnosti, nedokonalé poznávací strategie, věnování pozornosti nepodstatným znakům, malá schopnost introspekce, nezkušenost s vyjadřováním vlastních myšlenek a názorů, snaha zalíbit se učiteli.

Je třeba trpělivosti, citlivého přístupu a neustálého povzbuzování a kultivace projevu, aby se děti „rozmluvily“. Nezbytnou podmínkou k tomu je vytvoření bezpečného prostředí a pozitivní atmosféry, v níž se mohou vyjádřit bez obav ze zesměšnění či trestu.

Také je třeba slovní zásobu dětí systematicky rozšiřovat. Slovník se samozřejmě obohacuje i prostřednictvím učiva jiných předmětů, ale někdy je třeba zaměřit se na specifickou oblast – např. vyjadřování emocí (viz blok o emocích). Zde se nabízí dobrá příležitost propojit učivo OSV a českého jazyka.

Již jsem také zmínila, že schopnost chápat slovo jako pojem ve vztahu k jiným slovům tj. nadřazený, podřazený nebo dokázat najít analogie se teprve rozvíjí a zejména v prvním ročníku musíme počítat s tím, že děti vztahují slovo či popis ke konkrétnímu předmětu nebo situaci a nehledají nějaký jeho hlubší význam (s abstraktními pojmy lze operovat pouze na úrovni konkrétních příkladů). Lepší se i schopnost diferencovat jemnější nuance ve významech a hledat slova se stejným či opačným významem. To vše je v souhrnu obsahem učiva českého jazyka druhého ročníku. Nejde však o schopnosti zažité, se kterými by bylo lze počítat jako se samozřejmostí.

Podle údajů uvedených v knize Z. Vybírala Psychologie komunikace, rozuměly v polovině 20. století osmileté děti jen asi 40 procentům toho, co kolem sebe

slyšely.⁷³ Proto bych na tomto místě ráda zdůraznila schopnost, která může vypadat jako samozřejmost, ale není tomu tak. Je důležité, aby děti rozpoznaly, zda sdělení rozumí či nerozumí, nebály se zeptat či požádat o upřesnění a také, aby uměly správně klást otázky. I na těchto dovednostech lze cíleně pracovat a to nejen v hodinách OSV (opět možnost propojení s ostatními předměty).

Ve vztahu k cyklu T-C-M-I-A-R-E mají výše popsané skutečnosti dopad z hlediska učitele zejména na fáze instrukce a reflexe (blíže k instrukci viz kapitola 3.7.4.).

Ve fázi reflexe musí být učitel připraven na možnost, že děti nebudou schopny na dotazy odpovědět a nebudou se umět vyjádřit. Není třeba být zklamaný či frustrovaný. Je to pochopitelné. Jde o novou činnost vyžadující mnohé schopnosti, zejména pozorovací, rozumové a verbální. Postupným získáváním zkušenosti, poskytnutím příkladu, vytvořením bezpečné atmosféry a nácvikem komunikačních dovedností se situace lepší a na konci druhé třídy jsou už děti schopné poměrně dobře popisovat co se dělo, jak se cítily, spojovat prožité či popsané s vlastními zkušenostmi z minula i popsat, jak by mohly nově získané zkušenosti využít v budoucnu. I zde se ovšem může stát, že se reflexe nedaří a děti mlčí nebo se nedokážou vyjádřit. Potom je třeba se zamyslet, v čem nastal problém a buď se mu v budoucnu vyhnout (např. předem lépe objasnit cíle techniky, formulovat srozumitelněji otázky ap.) nebo se zaměřit na trénink dovedností, jejichž nedostatek ho způsobil (např. zmíněný rozvoj slovníku).

Na závěr odstavce o komunikaci mladších školáků bych se ráda ještě krátce zastavila u její neverbální složky. Protože děti v předškolním věku byly a stále ještě částečně jsou omezeny ve verbálních vyjadřovacích schopnostech, jsou více než dospělí či starší děti odkázáni na neverbální složku i když míra neverbální sensitivity se liší. Lze toho využít a naučit je cíleně vnímat některé neverbální projevy sebe i druhých. Přispívá to k lepšímu sebepoznání a zlepšení porozumění mezi žáky navzájem i žáky a učitelem (např. je možné nechat děti všimnout si, co on sám/učitel/rodič/spolužák vysílá za signály, když se zlobí/má radost/je nervózní/bojí se atd.). I učitel by měl být dobře schopen všimnout si neverbálních signálů a správně je vyhodnotit, aby porozuměl sdělení dítěte, jeho emočnímu rozpoložení i situaci, v níž se nachází, protože verbální sdělení mu k tomu nemusí stačit a zároveň sám vysílat jednoznačné neverbální signály, které budou ve shodě se slovním sdělením.

⁷³ viz VYBÍRAL, Zbyněk. Psychologie komunikace.

5.3. Třídění metod

V článku „Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy“ Josef Valenta uvádí dvě hlediska třídění metod OSV – hledisko časové a hledisko sociálního prostředí, v němž metoda působí.

Z hlediska času dělí metody na ty, jež působí jednou (zejména proto, že jakmile jsou jednou použity, neskýtají příště již žádný významný učební potenciál) a metody působící dlouhodobě a to buď ve smyslu jejich opakovaného použití (ať už ve stejné či pozměněné podobě), trvale používané a působící (a průběžně reflektované) nebo v podobě na sebe navazujících souvisejících činností.⁷⁴

Z hlediska prostředí kde působí, rozlišuje metody působící ve třídě (ve smyslu místním i sociálním) a ty, jež svým zaměřením či dosahem míří i vně třídy do širšího sociálního okolí (rodina, komunita ap.).⁷⁵

Metod je veliké množství, stejně jako pokusů o jejich třídění. Mne zaujala klasifikace J. Valenty zveřejněná ve výše jmenovaném článku, který hledal společné jmenovatele v činnostních principech stojících v jejich jádru, podle nichž je dělí. V následujících oddílech se budu držet článku a vyjmenuji po řadě (abecedně seřazené), všech 26 zmíněných principů, plus rozšířím jejich popis o další charakteristiky a vztahové souvislosti s věkovými specifiky mladších školáků. Do vzniklých kategorií lze potom zařadit všechny metody OSV, pokud si uvědomíme, že některé mohou svým charakterem odpovídat i více principům.

5.3.1. Analýza artefaktů, výtvorů apod.

Každý produkt, který člověk vytvoří, vypovídá různé věci o jeho schopnostech, fyzickém i duševním stavu. Této výpovědní hodnoty lze v hodinách OSV využít a pokusit se ji s ohledem na cíl lekce spolu s žáky odhalit. Může jít o výtvary vyprodukované speciálně pro tuto příležitost (např. báseň na vlastní jméno; erb; barevné znázornění emocí do schématu těla; nějaká výtvarná forma sociogramu; pantomimické vyjádření svého zvířecího já), nebo díla vzniklá již dříve za jiným účelem (př. domácí úkol).

Analýzy lze velmi dobře využít k práci s tématy sebepoznání a poznání druhých v různých oblastech – fantazie, preciznost, sebeobraz, sebeprezentace, nálada, vztahy atd.

Tato metoda je přínosná nejen pro žáky. I pro učitele má podle mé zkušenosti významný přínos na poli poznávání jemu svěřených dětí. Může na jejím základě objevit stránky žáků, které by mu jinak unikly a například zjistit problémy, které by, neřešeny včas

⁷⁴ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

⁷⁵ viz tamtéž.

mohly vést k vážným komplikacím při vývoji žáka či třídy. Pozor je třeba dát na to, že se můžeme v průběhu práce dostat na citlivou půdu (viz např. sebeobraz) a vzniklou situaci vhodně ošetřit (ihned a je-li to nutné i následně).

5.3.2. Brainstorming

Jde o metodu zaměřenou na podněcování tvůrčího myšlení. Jejím klíčovým principem je „*produkce velkého množství návrhů řešení vhodné formulovaného problému v relativně velmi krátké době.*“... „*Hlavním smyslem brainstormingu je vyprodukovat co nejvíce nápadů a pak posoudit jejich užitečnost.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 164) Hodí se k řešení úkolů a situací, které umožňují svým charakterem různá řešení.

Metoda má několik pravidel, jež je třeba dodržet – každý návrh se zapíše; návrhy mohou mít jakoukoli povahu; během navrhování nápadů není povolena kritika; lze se inspirovat již vyslovenými nápady. Podle výše zmíněných autorů je podmínkou úspěšného brainstormingu neformální, tvůrčí klima ve třídě, aby se žáci mohli při myšlení uvolnit a nebáli se říkat všechny nápady, které jim přijdou na mysl, třebaže možná znějí na první pohled bláznivě.

Jednotlivé nápady mohou žáci říkat popořadě nebo se mohou volně hlásit a učitel je vyvolává. Jsou-li nápady vyčerpány, nastupuje (ihned nebo po nějaké době) fáze jejich hodnocení a výběru nejvhodnějších podle předem jasně určených kritérií.

Určitou v principu stejnou variantu představuje brainwriting – kdy má každý svůj papír, na nějž zapisuje své nápady (bez autocenzury), nebo se návrhy zapisují na jeden papír či se píší na lepicí lístky, které se lepí na společný papír.

Z pochopitelných důvodů (viz oddíl 5.2.1.1.) lze v první třídě použít pouze brainstorming – tedy ústní formu, která je vhodnější než psaná varianta i ve třídě druhé. Soustředění a čas potřebný na psaní by neumožnily spontaneitu a produkci většího množství nápadů.

Brainstorming má, kromě jiného, využití i při hledání řešení vztahových problémů, problémů s nedodržováním pravidel a dalších témat umožňujících kreativitu na poli sociálních vztahů. Výhodou je, že žáky aktivizuje a motivuje už svým charakterem spontánnosti, otevřenosti a nesvázanosti k zapojení do problému. V prvních dvou ročnících však právě tyto charakteristiky mohou děti mást. Vzhledem k omezené autoregulaci v mladším školním věku lze očekávat, že děti budou při vhodné motivaci a dodržení pravidel brainstormingu ochotné říci jakýkoli svůj nápad. Potíže však tvoří závislost na realitě a teprve se rozvíjející schopnost dívat se na věci z více úhlů. Pro děti je tak často problém odpoutat se od skutečnosti i dosavadní zkušenosti a použít např. předmět jiným způsobem

než jaký znají, nebo řešit problém odlišně od dosavadních třeba i neúčinných cest. Lepší zkušenost než se zadáním na reálném základě založeného úkolu jsem v tomto ohledu udělala s fiktivními problémy vymyšlených pohádkových postav z fantazijních příběhů, kde děti přistoupily na hru a byly najednou schopné produkovat poměrně velké množství zajímavých návrhů.

Další možnou překážkou je, že děti hledají u dospělého potvrzení své ceny a tedy i svého nápadu. Pravidlo, že nikdo nehodnotí návrhy ostatních a nekomentuje jejich kvalitu, přijali mí žáci vždy bez problémů, až na to, že do něj zřejmě nezahrnuli mne jako učitele. Chtěli slyšet, že jejich nápad je dobrý, zajímavý atd., případně alespoň nějaké povzbudivé gesto či jiný náznak, že jsem spokojena. Postupným tréninkem a důsledností na straně učitele však lze tuto závislost odbourávat. To, že je třeba si dát během fáze produkce pozor na komentování dětských návrhů, ale neznamená, že učitel děti během procesu nepovzbuzuje. Jen se přitom nesmí zaměřit na konkrétní návrhy.

5.3.3. Činnosti s akcentem na fyzickou stránku, pohyb apod.

Činnosti využívající rychlost, sílu, mrštnost, koordinovanost, rovnováhu a další fyzické charakteristiky osobnosti jsou využitelné v jakékoli části lekce.

Psychosomatické propojení našeho organismu umožňuje skrz složitý systém vnitřních pochodů ovlivnit pomocí fyzických aktivit duševní stav člověk⁷⁶ a v závislosti na typu aktivity ho buď aktivizovat, nebo zklidnit.

Zejména malé děti jsou fyzickou aktivitou dobře ovlivnitelné, až do té míry, že lze např. aktivizaci velice rychle přehnat a děti se pak nepodaří až do konce hodiny uklidnit, což znemožní pokračovat v práci. Je třeba mít na paměti též individuální potřeby dětí, kdy někteří žáci mohou např. na zklidňovací aktivitu reagovat podrážděním (např. žáci s ADHD) a jiní se mohou aktivizační technikou velmi rychle unavit a naopak deaktivovat. I toho však lze využít v reflexi k rozšíření sebepoznání dětí a demonstraci rozdílů mezi lidmi.

5.3.4. Dialog, diskuze, rozhovor

Ve všech třech případech jde o metody, jejichž společným prvkem je slovní komunikace mezi několika zúčastněnými stranami. *Jádrovou činností je (vesměs přesná, jasná) verbální formulace myšlenek v situaci, kdy se názory běžně různí (J. Valenta, 2010).* Obsahem komunikace tedy bývají skutečnosti, na něž účastníci mohou (ale nutně nemusí) mít rozdílné pohledy, které si vzájemně sdělují a uvádějí argumenty pro či proti jednotlivým tvrzením. Ve všech případech jde o aktivizující metodu vyžadující od žáků myšlenkovou činnost

⁷⁶ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

a aktivní zapojení prostřednictvím verbálního projevu (kladení otázek, vyjadřování názorů, argumentace, vědomé použití komunikačních technik atd.).

Jmenované metody založené na tomto společném jádru se od sebe odlišují určitými formálními charakteristikami.

V případě rozhovoru má komunikace podobu otázek a odpovědí k určitému tématu (v našem případě tématu OSV). Učitel má v tomto výukovém (výchovném) rozhovoru vedoucí roli a odpovídá za jeho průběh a orientaci na cíl.⁷⁷ Typů rozhovoru je celá řada v závislosti na stupni řízení, vzájemném vztahu účastníků, i cílech, k nimž směřují (problémový, sokratovský atd.). Základním stavebním prvkem jsou otázky. Otázky lze rozdělit do určitých kategorií (otevřená, problémová, rozhodovací, zjišťovací a jiné) jejichž charakter předurčuje použití k různým cílům. Vždy však musí jít o otázky jasně formulované, vedoucí žáky k přemýšlení a novému poznání.⁷⁸

Dialog je formou rozhovoru, kdy je komunikace symetrická a účastníci tedy mají stejná práva. Jde o adresnou výměnu názorů, vyžadující od zúčastněných soustředění, vědomosti (zkušenosti) k danému tématu, schopnost rychle myslet a reagovat, argumentovat, obhajovat své názory atd. Ještě výrazněji než běžný výukový rozhovor tedy rozvíjí „rozumové schopnosti vyššího řádu.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69)

V případě diskuze jde o volnější formu rozhovoru na dané téma, se zcela jasnou zaměřeností na cíl, jež se vyznačuje tím, že si „účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 108). Je vhodná zejména pro témata, týkající se postojů a hodnot nebo obecně řečeno taková, jež vybízejí k vytvoření si vlastního názoru a jeho obhajobu. Může mít opět více variant, které se hodí pro určité úkoly a cíle.

Obecně je žádoucí poskytnout v rámci této metody žákovi co největší prostor, svobodu projevu a samostatnost.⁷⁹ Otázkou je, do jaké míry lze těchto charakteristik dosáhnout s žáky v prvních dvou ročnících. První proměnou je jaký obsah (téma) k rozhovoru či diskuzi zvolit. Protože jsou děti myšlenkově spojeny pevně s realitou, je třeba pečlivě vybírat téma. Musí se týkat něčeho, co žáci znají, o co mají zájem a k čemu mohou zaujmout nějaký postoj na základě svých zkušeností a představ o realitě. Jinak se nepodaří je do rozhovoru vtáhnout a dosáhnout cíle. Pokud nevyjdeme důsledně z jejich zkušeností, nebudou motivováni se aktivně účastnit (jedině tím, že se budou chtít zavděčit učiteli) a nebudou vědět o čem sami

⁷⁷ viz MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody.

⁷⁸ viz tamtéž

⁷⁹ viz MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody.

mluvit a jak reagovat na otázky. V podstatě by pak šlo o ztrátu času, kterou by mohlo zachránit pouze to, že bychom rezignovali na původní cíl a reflektovali s nimi co se děje (pocity, myšlení, chování) v situaci, kdy mají odpovídat na otázky, jimž nerozumějí nebo na ně neznají odpověď.

Druhou otázkou je forma. Náročnější formy rozhovoru - dialog a zejména diskuze, vyžadují od žáků, jak už bylo řečeno soustředění a schopnost formulovat myšlenky do podoby srozumitelného sdělení. Zároveň při nich žáci musí dodržovat určitou disciplínu a mít osvojeny určité komunikační schopnosti a postoje v podobě schopnosti držet se tématu, mluvit klidně, aktivně naslouchat, respektovat právo na názor, podporovat svá tvrzení argumenty a neuchylovat se k takovým taktikám jako slovní agrese, demagogie atd. Z toho je myslím jasně patrné, že v prvních třídách budeme používat spíše jednodušší formy rozhovoru s vyšším podílem řízení ze strany učitele. Formulování argumentů a protiargumentů je možné skutečně jen na základní bázi, schopnost vyvozovat logické závěry je nízká, dovednost dívat se na věc z jiného úhlu a perspektivy je velmi omezená, což v kombinaci s nedostatkem zkušeností a znalostí znesnadňuje, až znemožňuje podle mého názoru skutečnou diskuzi, tak jak byla popsána výše, nebo ji dovoluje jen na velmi omezené úrovni a na jednoduchá témata (př. „Pojedeme na výlet do ZOO nebo do Koněpruských jeskyní?“, případně o něco náročnější „Které vlastnosti by měl mít kamarád?“ apod.). Zároveň je třeba cíleně se zaměřit na osvojování si jednotlivých potřebných komunikačních dovedností, jako jsou aktivní naslouchání, adresné oslovení, mluvení sám za sebe, kladení otázek atd.

Na druhou stranu chci zdůraznit, že přes nejrůznější obtíže jde o základní metodu reflexe a také významnou součást dalších metod (hraní rolí, kooperativní situace atd.), v některých případech dokonce přímo o jádro specificky zaměřených aktivit (zmíněný nácvik komunikačních dovedností).⁸⁰ Více ke komunikačním možnostem dětí také viz oddíl 4.4.2.

Jazyk a řeč může sloužit v jednotlivých metodách dvojímu účelu. Buď jako nástroj umožňující přenos informací (zdůrazněna je věcná rovina) nebo jako nástroj pro utváření a ovlivňování vztahů (zdůrazněná osobní a vztahová rovina). V závislosti na tom má řeč úlohu metody kognitivního nebo behaviorálního učení. Druhá zmíněná funkce je z hlediska OSV obzvlášť důležitá, protože je založena na práci se skutečnými situacemi a tedy obzvlášť koresponduje s principem zosobnění.⁸¹

⁸⁰ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

⁸¹ viz tamtéž

5.3.5. Dotazníkový princip (princip „otázka – odpověď“)

Charakteristikou metod vycházejících z tohoto principu je „sběr informací o lidech“ (Valenta, 2010). Může jít o dotazník určený pro žáka samého, který si jeho prostřednictvím uvědomí a formuluje odpovědi na otázky k určitému tématu a v reflexi pak porovná své názory či postoje s okolím. Dotazník může také naopak použít k získání odpovědí od jednoho či více spolužáků. Otázky mohou být formulované učitelem, mohou si je vymýšlet jednotliví žáci nebo se na nich může dohodnout celá skupina. Záleží na cílech (sebepoznání, poznání druhých, zábava, tvořivost). Dále mohou mít techniky vycházející z metody podobu pracovních listů s úkoly k řešení či reflexi.⁸² Může jít také o škály.

Použití pro první třídu nevidím, pro druhou je opět omezené. Pokud by učitel chtěl metodu uplatnit, musí být otázky formulované velice srozumitelně a jednoznačně a odpověď nutná k zapsání co nejkratší.

K poznání druhých, ale i sebe, mne napadla možnost např. ve formě formulování otázek, co by chtěly vědět o ostatních, samotnými dětmi (každé dítě jednu) a následném zjišťování odpovědí, plus reflexi. Zajímavé by pak byly nejen odpovědi, ale podle mne zejména otázky, jejichž reflexí (proč se ptaly zrovna na to ap.), by se mohly vyjevit věci pro děti osobně důležité, problémy, jež je trápí apod.

5.3.6. Hraní rolí, dramatizace, inscenace/inscenační metoda

„Inscenační metoda je edukační metoda založená na tom, že žáci převezmou určené role v divadelním smyslu slova a pak sehraji situace, do kterých se postavy (charakterizované těmito rolemi) dostávají.“ (Valenta, 2011)

Na schopnosti člověka vstupovat do rolí je založena dramatická výchova, využívají ji ovšem i další systémy, které kladou důraz hlavně na osobnostně sociální potenciál v metodě obsažený a nezabývají se jako DV i umělecko-estetickými cíli.

Vstupem do role se žák změní v někoho či něco jiného a ve fiktivní situaci pak získává prožitky, trénuje různé komunikační strategie a techniky atd. Edukační potenciál těchto situací se následně cíleně zúročí v reflexi.

Výhodou je intenzivní osobní nasazení aktérů, které zvyšuje možnosti učení. Tím, že jsou osobnosti žáků prostřednictvím hraní aktivně zapojeny jako bio-psycho-sociálně-duchovní celek, je možno dosáhnout hlubších prožitků a vzhledů do podstaty situací, povahy a pocitů aktérů včetně sebe samého.

⁸² viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

Důležité je, jak již bylo řečeno v kapitole o dramatické výchově (viz oddíl 3.8.2.), že tato metoda umožňuje zkoušet nové způsoby chování v relativně bezpečném prostředí, což usnadňuje aktérům otevřít se a projevit beze strachu z následků, které by v reálném životě mohly nastat.

Dramatizovat lze učivo různého charakteru, z hlediska OSV se metoda hodí zejména k umožnění pochopení pocitů a příčin jednání lidí v různých životních situacích, řešení problémových vztahů, ovlivňování postojů, osvojování a trénování nových komunikačních a sociálních dovedností. Využívá a rozvíjí imaginaci a kreativitu.

Co se týče možností práce metodou dramatizace a hraní rolí s dětmi v prvních dvou ročnících, je třeba postupovat přiměřeným tempem a trénovat nejprve jednotlivé dílčí dovednosti. Stejně jako u kooperativní práce se mi osvědčilo začínat s hraním rolí ve dvojicích. Je to pro žáky, kteří se s metodou dříve nesetkali jednodušší. I v tomto případě však děti potřebují, zejména v začátcích, ze strany učitele občas pomoci.

Výhodou je, že jsou v tomto věku schopny a ochotny, cítí-li se bezpečně, ponořit se do role a ztotožnit se s ní. Tím, že se děti ještě nedávno pohybovaly ve světě magických a antropomorfních představ, jim také nečiní potíže oživovat předměty, vžívat se do rolí zvířat ap. Představit si mohou to, co již osobně či přeneseně viděly, slyšely a prožily, nicméně fantazie umožňuje pracovat s tímto materiálem mnoha kreativními způsoby. V průběhu školního věku sice dočasně dochází k určitému omezení živosti operování s představami, kvůli narůstající převaze věcné orientace a také přísun často hotových odpovědí dětskou tvořivost utlumuje,⁸³ to však neznamená, že by učitel měl na rozvíjení schopností fantazie a tvořivosti rezignovat. Hraní rolí je jednou z možností, jak je podpořit a rozvinout.

5.3.7. Kompetitivní situace

Jde o situace, jejichž podstatou je, jak z názvu plyne, soutěž, tedy snaha vyhrát, dosáhnout lepšího výkonu než ostatní. Principem na němž soutěž stojí je negativní vzájemná zpětná vazba, kdy žák nemůže vyhrát, aniž by ostatní prohráli.

Na rozdíl od některých odborníků nesouhlasím s názorem, že je ve výuce třeba zásadně se vyhýbat soutěži. Podle mého názoru do života patří a děti se s ní v životě zcela jistě setkají. Proto je potřeba je na její podobu a možná úskalí připravit.

Musí však jít o soutěž konstruktivní, s jasně ohraničeným začátkem a koncem, jasnými pravidly, dodržováním fair play zásad a možností vyhrát pro každého. Vhodně uspořádaná a ošetřená kompetitivní situace umožňuje dětem dozvědět se mnohé o sobě (vůle, odvaha

⁸³ viz ČAČKA, Otto. Psychologie dítěte.

riskovat, ambice, hodnoty atd.) a zároveň se naučit důležité životní dovednosti (hrát fair play, být dobrým vítězem i poraženým, orientovat se v situaci soutěže, chápat konkurenci jako motivační prvek).

Tato metoda by však určitě neměla zabírat ve výuce významnější místo. To by mělo připadnout aktivitám založeným na jiných principech.

Samozřejmě, že situace soutěže v sobě skrývá vždy potenciál konfliktu nebo negativního ovlivnění sebevědomí, ale to vše lze využít v reflexi jako učební materiál.

Z hlediska vybrané věkové kategorie vidím riziko právě v narušení sebevědomí v situaci neošetřené soutěže, protože podle Ericksona jde v tomto ohledu o kritický věk. Protože však u dětí převládá optimismus, důvěra ve vlastní síly a touha dokázat svou cenu, většinou soutěží rády. Individuální rozdíly však existují. Obecně, děti s vysokým sebevědomím a sebedůvěrou si rády poměřují schopnosti a účastní se soutěží, děti s nedostatkem těchto vlastností se soutěží spíše vyhýbají. To je však ošetřeno pravidly psychické bezpečnosti, kdy se děti nemusí pro ně osobně ohrožujících situací zúčastnit a mohou vystupovat např. v roli pozorovatele.

5.3.8. Kresebný princip (princip „pastelka – papír“)

Jádrovou činností je v tomto případě výtvarné zpracování některého z témat OSV. Toto téma je většinou zosobněné a v obraze se tak projeví žákovo já, jeho vnímání světa, pocity, chápání vztahů, uznávané hodnoty, přání, zájmy atd.,⁸⁴ které se zde zpřítomní buď v obsahové složce díla, nebo v podobě použitých výtvarných prostředků jako jsou kompoziční rozložení, velikost prvků, síla linií, barvy atd.

Protože po vytvoření grafického produktu dochází k reflexi, propojuje se tento princip většinou s principem analýzy výtvoru. Lze jej samozřejmě propojovat i s dalšími principy např. kooperativním, situace s deformací ap. Podle cíle činnosti pak může být reflexe zaměřena na sebepoznání, poznání druhých, metakognitivní strategie, analýzu vztahů ve třídě apod.

Z věkového hlediska jsem nenašla žádná specifika a metody založené na tomto principu lze využívat v podstatě od začátku školní docházky.

⁸⁴ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

5.3.9. Monolog

Monolog je založen v jádru na souvislém verbálním projevu jednotlivce. Na principu monologu jsou založené takové metody jako výklad, přednáška, vysvětlování a vyprávění.⁸⁵

Z pohledu OSV se lze u monologu zaměřit na jeho formální i obsahovou stránku a akcentovat pak v reflexi podle cíle např. paralingvistické prvky, logické uspořádání promluvy, využití názorných příkladů a pomůcek, zajímavost pro ostatní, jasné formulování myšlenek atd.

Opět neexistuje důvod, proč nevyužít metodu s již s mladšími školáky, pokud zvolí učitel vhodné téma. Já jsem například s úspěchem použila témata „moje rodina“, „moje oblíbená hračka“, „co rád dělám ve volném čase“, „fiktivní postava (z filmu, knihy), s níž bych se chtěl seznámit“, „vyprávíme pohádku“, nebo „jak uvařit/vyrobít ...“.

Monologickou formu lze jednoduše propojit s učivem českého jazyka, protože její různé formy, jako popis předmětu, popis postupu či vyprávění, jsou součástí kurikula.

5.3.10. Neverbální techniky

Neverbální techniky jsou založené na principu vyjadřování beze slov.⁸⁶

Protože jsou žáci v tomto věku omezení obsahem slovníku a dalšími faktory omezujícími možnosti vyjádření i pochopení verbálního sdělení, jsou více než děti starší odkázány na neverbální signály, ovšem chápou je většinou na nevědomé (podvědomé) úrovni. Je důležité pracovat i na vědomém chápání mimoslovních projevů ostatních.

Kromě této receptivní složky je důležité, aby se žáci co nejdříve naučily pracovat i s neverbálními signály, které vysílají oni sami, protože mají vliv na to, jak je vidí a přijímají ostatní. Obecně platí, že čím starší člověk je, tím více se snaží kontrolovat své projevy, aby o sobě utvořil prostřednictvím vysílaných signálů (verbálních i neverbálních) takový dojem, jaký si přeje. Malé děti nemají ještě takovou sebekontrolu, aby toto bez rezerv dokázaly, i když toho do určité míry schopny jsou. Zajímavé je, že pomocí určitých neverbálních projevů lze nejen ovlivnit vnímání své osoby okolím, ale i sebou samým a také ovlivnit své aktuální emoční ladění. V tomto ohledu může mít vědomá práce s vlastním tělem vliv i na zlepšení sebevědomí, vztahů ve třídě a omezení možnosti vzniku sociálně-patologických jevů jako př. šikany.

Zajímavé je též téma neverbálních signálů univerzálně používaných a naopak kulturně podmíněných. Zde lze propojit OSV s multikulturní výchovou. Podle mé zkušenosti,

⁸⁵ viz VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. Pedagogika pro učitele.

⁸⁶ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

děti toto téma vždy zaujalo a v kombinaci s dalšími technikami nabídlo možnosti formování nezaujatých postojů k jinakosti, odbourávání předsudků a vůbec rozvoji tolerance.

5.3.11. Percepce (a koncentrace)

O schopnostech vnímání a možnostech soustředění v mladším školním věku jsem psala v oddílech 4.6.1., 4.6.2., rovněž tak o důležitosti kvality soustředění pro úspěšnou školní práci a život vůbec. Proto je důležité zařazovat činnosti, které se zaměřují na soustředěné vnímání. Zapojit lze v podstatě jakýkoli smysl.

Lze říci, že soustředění je zapotřebí v každé situaci a jeho povaha se tak promítá do činností založených na všech zmíněných principech.

Tématem mohou být např. vlastní tělo či emoce (obojí je velmi důležité), kdy se lze cíleně zaměřit na sebepoznání, autoregulaci nebo třeba relaxaci. Dále může být cílem poznání ostatních, kdy se lze zaměřit na jejich různé projevy a jedním z cílů při této činnosti může být též rozvoj empatie. Kvalitní soustředění je rovněž podmínkou při všech činnostech zaměřených na paměť a nezbytným nástrojem učení. V posledním případě lze s žáky zkoušet a reflektovat různé techniky, jak zlepšit soustředění a zjišťovat, co jim osobně pomáhá se soustředit nebo jaké podněty je ruší.

Věková specifika vidím v tomto případě zejména v akcentované důležitosti cvičení a reflektování soustředěného vnímání. Důvodem je nutnost rozvinout schopností vizuální i sluchové analýzy, syntézy a diferenciaci a vizuomotorické koordinace potřebných k výuce čtení a psaní. Zapomínat by však učitelé neměli ani ostatní druhy smyslového vnímání a intra i interpersonální percepce zahrnující soustředění na projevy, pocity a potřeby své i ostatních a umožňující dobrý rozvoj vztahů a volbu vhodných forem a technik komunikace, stejně jako použití relaxačních technik pro oblast psychohygieny. Protože soustředění je zapotřebí ve všech oborech lidské činnosti, nabízí se zde široké pole možností propojení nejen s českým jazykem (příprava na čtení a psaní), ale i matematikou, prvoukou nebo hudební či tělesnou výchovou.

Osvědčilo se mi začínat za podmínek umožňujících optimální soustředění, a posléze po dosažení určitého stupně schopnosti soustředit se, cíleně zařazovat působení rušivých vlivů (např. pracovat na úkolu venku na zahradě, pustit k němu hudbu nebo mluvené slovo apod.).

5.3.12. „Podivné“ reálné situace (situace s „deformací“)

Jde o činnosti, jejichž jádrem je původně běžná činnost, která je však zařazením zvláštního požadavku na způsob realizace nebo výsledek činnosti „deformována“ do podoby, jež nabízí specifický učební materiál.⁸⁷

Metody založené na tomto principu se dají využít např. při sebepoznávání, pro navození a práci s emocemi, rozvoj autoregulace, rozvoj komunikace, nácvik řešení problémových situací, podporu kreativity nebo trénování řešení konfliktů.

Specifika z hlediska věku nevidím, protože tento princip je dobře využitelný u všech věkových skupin, pokud přihlídneme při plánování lekce k možnostem dětí.

5.3.13. Práce s hmotou/materiálem

Jde o podobný princip jako v případě kresebných technik. Pomocí práce s materiálem (papír, hlína, modelína, dřevo atd.) s cílem zpřítomnit jeho prostřednictvím různé obsahy OSV, je žákům umožněno vyjádřit tvořivým způsobem pocity, představu, přání, obavy a jiné oblasti svého já v osobní i interpersonální rovině.

Z věkového hlediska jsem nenašla žádná specifika a metody založené na tomto principu lze využívat v podstatě od začátku školní docházky. Spíš než na věku záleží na materiálních a prostorových možnostech, které máme.

5.3.14. Práce s prostorem

„Jádro činnosti spočívá v zapojení prostoru do rozvoje určité personální nebo sociální dovednosti.“ (Valenta, 2011) Činnosti založené na tomto metodickém principu mají z hlediska cílů rozmanité použití. Může jít o rozvoj vnímání, prostorové představivosti, prostorové orientace, vůle, kreativity, řešení problémů, kooperace, sebepoznání v zátěžové situaci nebo třeba práce s hlasem atd.

Věkově není použití metody limitováno.

5.3.15. Psací technologie (princip „tužka – papír“)

Jde o metody, jejichž jádrem je psaní jako nástroj umožňující zaznamenávat a uchovávat k pozdějšímu použití obsahy s osobnostně-sociální tematikou.

Výhodou je možnost později se k napsanému textu vracet a tak si znovuzpřítomňovat např. obsahy předešlých lekcí nebo sledovat vývoj v některé oblasti.

Využít lze psaní s následnou reflexí např. k rozvoji sebepoznání v oblastech hodnot a postojů, poznání druhých, sebehodnocení, verbální kreativity, komunikačních technik, soustředění, plánování atd. Možností je mnoho.

⁸⁷ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

V první třídě jsou metody založené na principu pero/tužka-papír v podstatě nepoužitelné, protože děti při psaní věnují příliš velkou část pozornosti formě a nezbývá jí dost na obsah, nehledě na to, že psaní souvislého textu vyžaduje kromě zvládnutí tvaru a návaznosti písmen i další dovednosti jako jsou sluchová diferenciacie, určitý stupeň ovládnutí gramatických a syntaktických pravidel atd. Proto je podle mé zkušenosti lépe použít metodu psaní až v druhém pololetí druhého ročníku a i zde pouze v jednoduché formě, nezatěžující děti nutností psát obsáhlejší text. S úspěchem jsem využila psaní např. k rozvoji verbální kreativity v podobě tvorby veršů nebo přirovnání a také k sebehodnocení. Rovněž se mi osvědčilo kombinovat příležitostně princip s kooperativními technikami a nechat děti vytvářet text (např. vytvořit příběh na zadaná slova) ve skupince.

5.3.16. Relaxačně-suggestivní a uvolňovací princip

Jak už název napovídá, činnosti založené na tomto principu směřují k pozitivnímu ovlivnění psychického, ale i fyzického stavu člověka, tedy směřují zejména do oblastí psychohygieny a autoregulace.⁸⁸

Základem relaxace je skrze soustředění navozené uvolnění. K tomu může dojít prostřednictvím širokého pole technik. Často používané jsou techniky postupného napínání a uvolňování svalových partií, řízeného dýchání nebo v kombinaci s imaginativním principem navození představ postupného prohřívání těla nebo jeho prostupování světlem a další. Pokud si učitel udělá denně čas a motivuje děti (plus jim např. poskytne nahrávku domů) může s nimi absolvovat i autogenní trénink zaměřený na zklidnění a pracující s pocity tíže, tepla a chladu. Co se týče sugesce, kromě nutného uvolnění, lze touto metodou docílit i ovlivnění

K relaxaci a sugesci je zapotřebí dosažení určité míry autoregulace a soustředění, zároveň se jejich prostřednictvím tyto schopnosti trénují.

Možné je zařadit tyto metody hned od začátku školní docházky. Hodí se k tomu dobře například hodiny tělesné výchovy, ale možnosti jsou i během vyučování ostatních předmětů. Učitel v prvních dvou třídách musí kvůli snadné unavitelnosti dětí zařazovat relaxační chvílky pravidelně a v jejich rámci lze učit a zkoušet různé postupy, které pak děti mohou zkoušet samy a reflektovat možnosti a výsledky jejich použití. Specificky vhodnou pro užití některé z technik (buď společně, nebo podle vlastního výběru dětí) je chvíle před písemnou prací, kdy uvolnění může přispět k dosažení výsledku na maximum možností dětí.

Navíc *„na počátku školní docházky jsou projevy emocí ještě bouřlivé, snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají. Jsou vyvolány zřejmou příčinou a čitelně*

⁸⁸ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

směřované.“ (Čačka, O., 2000, s.133) Děti v mladším školním věku jsou tedy více než starší děti a dospělí náchylné k snadnému ovlivnění emočního a psychického stavu (a skrze ně i stavu fyzického) a tak jsou zde možnosti působení relaxace a sugesce vysoké.

5.3.17. Reálné situace

Jde o situace, které mohou mít různou podobu, podle které je potřeba flexibilně určit cíle pro reflexi, na jejímž základě se ožívuje edukativní potenciál situace. Podle Valenty může jít v principu o dvě varianty – skutečná činnost v rámci spontánně vzniklé situace nebo situace navozené, nicméně reálně se vyvíjející.⁸⁹

Věkové omezení neexistuje, jde jen o to, zda učitel dokáže využít situací pro rozvoj osobnostně-sociálních dovedností. K tomu se v nich musí dobře orientovat, rozpoznat jevy a procesy, které se zde vyskytují a probíhají, a na základě této analýzy určit cíle a postupy, jak toho dosáhnout.

5.3.18. Simulace

Jádrem simulace (tedy napodobení) je přijetí role a jednání v ní v rámci smyšlené situace. Podstatné je, že „na rozdíl od hraní rolí – zde hráči nepředstavují jiné lidi/postavy, ale jsou ve fiktivní situaci sami za sebe, tzn. simulují své vlastní jednání v „jakoby“ situaci nebo/a v nějaké sociální roli.“ (Valenta, 2011).

Lze ji využít pro práci s mnoha tématy a za různým účelem. Namátkou je to vědomé uplatňování komunikačních strategií a technik v situaci, k níž může dojít; zkoušení různých alternativ jednání v dané fiktivní situaci; ukázka a pochopení dopadů určitého jednání na okolí. Hodí se pro práci s tématy sebepoznání, autoregulace a uplatňování životních postojů a to již od prvních ročníků.

Specifické možnosti využití pak spatřuji v prevenci sociálně-patologických jevů (šikana, návykové látky) a ohrožujících situací (sám doma, nehoda), kdy dítě představuje sebe sama v situaci, kdy na jeho rozhodnutí může záviset život a zdraví jeho i ostatních.

5.3.19. Situační analýza

Podle názvu jde o rozbor chování a jednání skutečných nebo fiktivních postav v reálných nebo smyšlených situacích. Ať už jde o situace, jichž se žák stal aktivním aktérem, účastnil se jich jako přihlížející, nebo které mu byly předloženy ve formě vyprávěného či čteného příběhu, filmu nebo divadelní dramatizace, „podstata této metody je v analýze situace, pochopení základních vztahů, které tuto situaci vytvářejí, včetně vztahů příčinných, popřípadě

⁸⁹ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

důsledkových.“ (Vališová, Kasíková, 2007) K tomu je důležitý „nejen věcný rozbor situace, jádra problému, ale i rozbor chování aktérů této situace.“ (Vališová, Kasíková, 2007)

Metody na tomto principu se úspěšně uplatňují ve vzdělávání dospělých, není však žádný důvod nepoužít je už u malých dětí. Stejně jako v případě dospělých lze využít nahrávací techniku, umožňující nahrát např. dramaticky ztvárněnou fiktivní situaci (simulaci) a rozebrat následně s obrazovým a zvukovým doprovodem jevy a procesy, jež v ní proběhly.

Rozebírané situace mohou mít různě komplexní povahu. Pro použití u malých školáků je vhodné (pokud jde o učitelem vybrané situace) použít kratší, přehledné situace, které jasně ilustrují jevy související s cílem lekce, a v nichž se děti dokáží zorientovat a identifikovat jejich jednotlivé prvky. Na analýzu problémové či konfliktní situace je pak vhodné navázat technikami umožňujícími vyzkoušet jiná možná řešení nebo procvičit efektivnější metody komunikace.

5.3.20. Specifické signalizace

„Jádrem činnosti je vynalezení/využití ne běžného dorozumívacího kódu nebo skupinového rituálu. Směřujeme tu ke komunikační kreativitě, komunikaci a vztahům.“ (Valenta, 2011)

Kromě kreativity jde o významný prvek utváření identity skupiny a její stmelování, a proto jsou důležitou součástí práce se skupinou od samého počátku.

Signály mohou mít zvukovou nebo vizuální formu, podobu gesta nebo doteku atd. Mohou se jejich prostřednictvím vyjadřovat jednotlivci nebo je dělat celá skupina (třída) najednou.

Rituály mohou souviset s příchodem či loučením, se zahájením určitých činností, s pochvalou apod.

Do určité míry problematický okamžik nastává s příchodem nového žáka do třídy, který se může cítit zprvu nejistě a zaskočeně (jako „cizinec“), protože signály a rituály nezná a neorientuje se v nich. Jakmile si je však osvojí (případně se podílí na jejich formování), pomáhají k získání pocitu sounáležitosti s novou třídou.

5.3.21. Textová analýza

Jde opět, jako v případech analýzy artefaktů či situací, o rozbor osobnostně-sociálních jevů a procesů promítnutých do díla – v tomto případě textu.

Z hlediska druhu rozebíraného materiálu může jít o analýzu vlastních textů (deníky, fiktivní příběhy, eseje na zadané téma) nebo o díla cizí, ať už z oblasti prózy, poezie, dramatu, odborných textů, nebo jiných literárních žánrů.⁹⁰

⁹⁰ viz VALENTA, Josef. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy.

Analyzovat lze žánr, použité výrazové prostředky, srozumitelnost informací, promítání osobnostních charakteristik autora, cíle jeho sdělení, komu a k jakému účelu je text určen. Na základě pochopení obsahu i formy pak lze s textem dále pracovat, např. vytvářet parafráze, napsat vlastní text ve stejném stylu, převést příběh do přímé řeči atd.

V tomto případě opět narážíme na sociálně neúnosnou úroveň čtení žáků prvních až druhých tříd, kdy hranice únosnosti (60 -70 slov za minutu), která je podmínkou, aby se v textu neztráceli, a aby se dokázali dobře soustředit na jeho obsah dosahují často až na konci druhé třídy. Navíc se liší ve schopnosti tzv. tichého čtení – tedy čtení pouze „v hlavě“, což znesnadňuje možnost dát dětem text k samostatnému přečtení. Možností je použít vhodně vybraný text, který žáci postupně přečtou metodou hlasitého čtení, nebo kratší texty k samostatnému čtení. Lze využít i vzájemného předčítání ve dvojicích nebo předčítání textu učitelem. Možná je i kombinace více zmíněných variant (např. tiché samostatné čtení plus následné vzájemné předčítání apod.). Text mohou předem dostat i domů. Analyzovat lze zobrazená osobnostně sociální témata (vhodné například jako úvod do tématu), nebo jednoduché literární jevy, které jsou v silách žáků (některé výrazové prostředky a jejich působení na čtenáře, účel textu atd.).

5.3.22. Verbalizované/psané transformace

„Jádrem je kreativní a fantazijní vytváření slovních metafor, analogií, opisných příkladů, básní. Nejde ale ani tak o literární vzdělání jako spíše o komunikaci a zejména o vyjádření skutečností o mně, tobě apod. jiným, kreativně ne běžným způsobem (směřuje k sociální kreativě).“ (Valenta, 2010)

Zde učitel v prvních dvou třídách opět narazí na omezenou schopnost verbálního, ale zejména písemného vyjádření. Slovní forma je nicméně možná a opakovaným používáním metod rozvíjejících slovní kreativitu lze potřebné schopnosti dále rozvíjet. Použitelným námětem pro tento věk se mi jeví např. monology/dialogy zvířat, věcí, či pohádkových postav, protože děti jsou v tomto věku, jak už opakovaně padlo, ochotné vstupovat do světa fantazie, do nějž však zároveň promítají své zkušenosti z reality a do ní si je také v podobě reflexí zpracované zkušenosti z dané metody zpět odnášejí.

5.3.23. Transformace s estetickou dimenzí

„Více estetizovaná varianta některých předchozích principů. Jádrem je esteticky kreativní uchopení tématu OSV (já, ty, my...) a jeho „přeložení“ do jazyka některého z umění (aniž by se vylučovaly i zábavné formy).“ (Valenta, 2010)

Osobně s touto metodou nemám žádnou zkušenost, ale z příkladů v citovaném článku se mi obecně řečeno jeví pro zvolenou věkovou skupinu a práci s běžnou třídou příliš abstraktní.

5.3.24. Úkolově kooperativní situace

Jádrovou činností je aktivace souboru specifických sociálních (a příp. též organizačních nebo i „technických“ apod.) dovedností pro spolupráci.“ (Valenta, 2011) Podstatné je, aby mezi členy skupinek vznikla pozitivní vzájemná závislost, která umožňuje jedinci dosáhnout cíle jen v případě, že ho dosáhnou i ostatní.

O kooperativní výuce jsem psala již v oddíle 3.9.1. a zavádění tohoto principu do výuky se dále věnuji samostatně v oddíle 5.5.1.

5.3.25. Vizualizace/imaginace (práce s vizuálními, ale i zvukovými, hmatovými a jinými představami)

Osobně dávám přednost pojmu imaginativní techniky, protože zahrnuje všechny smysly. Tyto techniky vycházejí ze schopnosti člověka prožít zrakové, sluchové, hmatové, čichové a chuťové skutečnosti a vjemy, které mají svůj původ pouze v jeho představivosti. Přesto, stejně jako v případě skutečných fyziologických prožitků, dokáží ovlivnit fyzický i psychický stav člověka.

Podle J. Valenty lze schopnosti představivosti využít prakticky pro téměř jakýkoli účel. Žáci si mohou představovat budoucnost či znovuprožívat minulost, mohou se vžívat „do kůže“ různých lidí či zvířat, mohou se pomocí představ připravit na jednání v nějaké situaci atd.

Jedním z nejčastějších cílů imaginace bývá relaxace. V případě mladších školních dětí a jejich vázanosti na realitu spojenou zároveň s malou zkušeností je nutné vybírat představy pro imaginaci opatrně. Lze např. dobře použít všem známé prožitky tepla a chladu, ale třeba u poměrně oblíbené relaxační představy teplého moře a jeho vůní, pocitu ležení na pláži a omývání vlnami to už může být pro děti, které to nezažily, těžší. Zrakové i sluchové představy mohou být ovlivněny médii, kdy děti, sledující mnohé pořady znají podobu a zvuky mnoha věcí, s nimiž se ve skutečnosti nesetkaly. K vyvolání skutečně živé představy to však nemusí stačit. A opět bych ráda připomněla, že ne všechny děti reagují na představy stejně. Co jednoho uklidňuje, může jiného děsit.

5.3.26. Zvukové exprese

„Jádrom učení je využití zvuku ke sdělení (jakási analogie pantomim, ale ne pohybová, nýbrž zvuková).“ (Valenta, 2010)

Za využití jeho nejrozumnějších charakteristik (intenzita, tón, rytmus, tempo atd.) lze zvukem vyjádřit mnoho věcí. Velmi dobře se hodí např. k vyjádření emocí. Lze ho však využít třeba i k vyjádření vztahu dvou či více lidí, podoby jejich vzájemné komunikace ap. Využít můžeme zvuky z reálného světa – př. hlasy zvířat, ale i volně utvářené a také zvuky různých nástrojů.

V prvních ročnících je možné použít Orffovu sadu nástrojů, nebo jakékoli jiné ozvučné nástroje, na něž není potřeba „umět hrát“, případně pentatonické flétny, kantely ap., pokud k nim máme přístup, (u nichž nejde o rytmus, ale o vzájemnou harmonii tónů, jež se díky pentatonickému ladění nikdy nerozejdou).

Zvuková exprese se velmi dobře hodí k odreagování nepříjemných emočních stavů, nebo naopak navození příjemných pocitů a uklidnění – zde má psychohygienický až terapeutický účinek. Už s dětmi v prvních třídách se tak můžeme pokusit nastolit pozitivní atmosféru a to sladěním tónů, rytmu atd. do harmonie, která se po doznění aktivity přenesení i do reality (potenciál zde vidím např. i pro řešení vzájemných neshod a konfliktů).

5.4. Organizační detaily

Ať už jde o jakoukoli formu, metodu či techniku, pozornost je už od počátku třeba věnovat organizačním detailům. Patří sem takové činnosti jako vstát tiše ze židlí a přesunout se podle instrukcí na určené místo; dojít si rychle pro pomůcky; požádat určitým způsobem učitele o pomoc; dodržovat pravidla (nerušit ostatní, bavit se k věci ap.). Čas a úsilí věnované nácviku (a zautomatizování) těchto činností se bezpochyby vyplatí. Obecně se zkrátí čas potřebný k jejich uskutečnění, čímž zůstane více času na samotné aktivity OSV a učitel pak nemusí věnovat nadměrné úsilí udržování kázně. S určitou zvýšenou hladinou hluku je však třeba u většiny aktivit OSV, oproti např. výkladu při frontálním vyučování, počítat.

To, že začínáme s OSV v první třídě „s čistým listem“ má své výhody i nevýhody. Nevýhodou se může jevit, že se děti navzájem neznají, nejsou seznámeny se školními pravidly, nemají zkušenosti s technikami OSV, ani zažité organizační postupy různých činností, chybí jim řada sociálních a komunikačních kompetencí. I zdánlivě jednoduchá činnost, jako přesun a usazení se do komunitního kruhu, pak může zabrat dost času.

Na druhou stranu si zatím neosvojily, a je-li učitel důsledný ani si neosvojí, žádné závadné návyky a chování, jako třeba bavit se v pracovních skupinkách o jiných věcech než o úkolu, chovat se k sobě hrubě, mluvit vulgárně, při přesunech po třídě hlučet, nedokončovat práci atd. Tím neříkám, že se takové chování nevyskytne, jen není trvalým rysem a za použití vhodných výchovných reakcí se jím ani nestane. A co se týče chybějících kompetencí, kdyby je děti už měly, nemusela by OSV ve škole vůbec probíhat.

6. BEZPEČÍ JAKO ZÁKLADNÍ PODMÍNKA PRÁCE S TÉMATY OSV

Mnohokrát už v práci padlo, že podstatnou podmínkou pro účinnost učení je bezpečné prostředí. Protože se témata OSV dotýkají do různé míry a hloubky osobních věcí, je dosažení pozitivního klimatu a atmosféry bezpečí ještě důležitější. V této podkapitole se krátce zaměřím na pravidla psychické bezpečnosti v rámci lekcí OSV a navážu na ní podkapitolou věnovanou některým konkrétním metodám, které k budování bezpečného klimatu ve třídě přispívají.

Podle Susan Kovalikové, která vytvořila úspěšný model vzdělávání ITV, vycházející z kritiky chybných mémů ve školním vzdělávání a formulující mémy nové, je nepřítomnost ohrožení kromě sedmi dalších složek nezbytnou součástí „mozkově kompatibilního prostředí“, tedy prostředí, jehož parametry odpovídají potřebám „mozku“ a umožňují žákům efektivně se učit a podávat optimální výkon.⁹¹ Dokládá to příklady výzkumů mozku, zaměřených na zkoumání funkcí jeho vývojově starších systémů - mozkového kmene, limbického systému a evolučně novější mozkové kůry, z nichž vyplývá následující: prvním úkolem učitele je „*vytvoření takového prostředí, v němž budou moci zůstat žáci „přepnutí“ na mozkovou kůru.*“ Pokud se to nepodaří, nemůže „*nastat akademické učení, které vytváří mentální programy.*“ ... „*Prostředí – v rámci školy právě tak jako v rámci třídy - musí být proto prosto všech skutečných i domnělých nebezpečí mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.*“ (vše Kovaliková, 1995, s. 34-35)

Jde tedy o to budovat a udržovat pozitivní vztahy založené na respektu, přijetí a důvěře. OSV se to týká dvěma způsoby – na jedné straně se rozvojem osobnostně sociálních kompetencí na budování pozitivního klimatu přímo podílí, na straně druhé je toto klima podmínkou jejího fungování.

Kromě cílených aktivit se do tohoto tématu promítá několik faktorů. Jsou to povaha interakce mezi učitelem a žáky, vztahy mezi žáky navzájem, způsob vedení třídy a pravidla chování.⁹² Nechci se tématem klimatu a atmosféry ve třídě dále šířeji zabývat, protože je rozsáhlé a není předmětem mé práce, chci však podtrhnout jeho důležitost. Uvedu pouze konkrétní pravidla, která musí učitel uplatňovat v rámci výuky OSV a která omezují riziko, že dojde k poškození žáka.

⁹¹ viz KOVALIKOVÁ, Susan. Integrovaná tematická výuka.

⁹² viz KOVALIKOVÁ, Susan. Integrovaná tematická výuka.

Zajímavý a od předešlého odlišný pohled na téma vztahu učení k pocitu bezpečí nabízí zónová koncepce učení, která je součástí teorie zážitkové pedagogiky. Týká se nastavení obtížnosti prožitkových situací, zejména v situacích problémových úkolů.

Podle ní existují z hlediska každého jedince tři zóny, které nejsou nějak objektivně, vnějšně určeny, nýbrž vycházejí z individuálních proměnných osobnosti (schopnosti, sebedůvěra, emoční stabilita) a lze je graficky znázornit jako soustředné kruhy.⁹³ Vnitřní kruh představuje zónu komfortu. Úkoly na této úrovni jsou pro něj snadné, bez rizika neúspěchu, až nudné. Do druhé, prostřední zóny, patří nezvyklé situace vyvolávající určitou míru stresu, který působí pozitivně na dynamický systém osobnosti a tím dochází k učení. Třetí, vnější oblast, je zóna ohrožení. Nachází se v ní neznámé a rizikové situace s množstvím nepředvídatelných faktorů a nebezpečím selhání nebo zranění vyvolávající takovou míru negativního stresu, která ztěžuje či znemožňuje učení. Učitel by měl volit pro žáky přiměřeně obtížné úkolové situace, jejichž povaha by žáky posunovala z jejich bezpečné zóny směrem k zóně ohrožení a pohybovat se s požadavky, kladenými na žáka na úrovni motivujícího stresu. Úkolová situace by neměla mít podobu nudy či ohrožení, ale motivující výzvy.

6.1. Pravidla psychické bezpečnosti

Podle metodických materiálů občanského sdružení Odyssea⁹⁴ zabývajících se teorií i praxí OSV existuje několik důležitých pravidel minimalizujících rizika ohrožení bezpečnosti žáků. Lze je rozdělit do dvou kategorií.

6.1.1.

Do první skupiny patří tři pravidla. Je nutné, aby s nimi byli žáci seznámeni ještě dříve, než společně s učitelem začnou na tématech OSV pracovat.

Prvním je pravidlo STOP. To říká, že každý žák má bez nutnosti udání důvodu právo neúčastnit se aktivity nebo z ní vystoupit. Účast na aktivitách OSV je přísně dobrovolná a cítí-li žák, že by byla některá nad jeho síly nebo je mu příliš nepříjemná, je třeba jeho pocity respektovat.

Druhým základním pravidlem je právo učitele kdykoli zastavit aktivitu. Může tomu být z důvodu porušení pravidel, nebezpečí úrazu, nebo nutnosti nasměrovat žáky k cíli, ze kterého odbočili.

⁹³ informace o teorii viz BROKLOVÁ, Zdeňka. Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání.

⁹⁴ seznam pravidel viz SRB, Vladimír, et al. Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově.

Třetí pravidlo se týká respektu k soukromí žáků. Je do něj zahrnuto právo jedince na rozhodnutí, co a komu sdělí, právo na respekt k jeho pocitům a názorům zahrnující zákaz ironizování, zesměšňování nebo zastrašování, a upozornění žáků na oznamovací povinnost učitele vyplývající ze zákona.⁹⁵

6.1.2.

Další pravidla se týkají převážně práce učitele, jeho respektu k principům OSV a pedagogických kompetencí vůbec.⁹⁶

Prvním je jasná strukturalizace lekce i jejích jednotlivých částí (aktivit) zahrnujících naladění a motivaci, vysvětlení cílů, přehledné podání instrukce, monitorování průběhu a cílenou reflexi tak, aby se žáci v lekci i aktivitách orientovali, věděli, co mají dělat, a co bude následovat.

Za druhé jde o poskytnutí co největšího prostoru žákům ve smyslu jejich aktivního zapojení do co největší škály činností, od formulace cílů po hodnocení. Samozřejmě nelze vždy zapojit žáky do plánování cílů lekce, jde však o to maximalizovat jejich aktivní účast v rámci možností.

Třetí zásadou je zvážit dopředu psychická i fyzická rizika plánovaných metod a aktivit a v návaznosti na to ošetření situace tak, aby byla minimalizována. K tomu může přispět v závislosti na situaci úprava prostředí, upozornění žáků, či pomoc asistenta.

Čtvrté pravidlo se týká povzbuzování žáků k vyjadřování vlastních názorů a zároveň respektu k názorům druhých. Neznamená to nutně souhlas, ale přiznání práva na názor, aktivní naslouchání, kritické zvažování a přiměřenou reakci bez destruktivních forem komunikace a chování.

Pátá zásada říká, že při práci s citlivými tématy zasahujícími do osobně významných oblastí psychiky, je lepší vést reflexi na obecnější, méně osobní rovině.

Šestým pravidlem je dobře ošetřit emočně vypjaté situace, ke kterým dojde v průběhu výuky OSV. To je možné několika způsoby. Důležité je v tomto ohledu legitimizovat emoce a poskytnout možnost je vyjádřit. Můžeme nabídnout možnost zveřejnit v dané chvíli, co se mu stalo nebo pohovořit si později v soukromí. Samozřejmě respektujeme přání žáka na soukromí a nechce-li situaci rozebírat, nenutíme ho. Možností je též umožnit mu odejít z místnosti uklidnit se (sám nebo s doprovodem podle svého výběru).

⁹⁵ volně podle viz SRB, Vladimír, et al. Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově

⁹⁶ viz tamtéž

Osmým bodem je správné používání zpětné vazby. Zpětná vazba je komunikačním nástrojem umožňujícím informovat druhého jak vnímáme jeho chování a jaké pocity v nás vyvolává – zjednodušeně, zda se nám líbí či nelíbí. Umožňuje dobře ošetřit vztahovou složku komunikace. Cílem poskytnutí zpětnovazební informace tohoto typu je ovlivnit do budoucna chování partnera. Může jít o pozitivní zpětnou vazbu s cílem zpevnit chování druhého, nebo její negativní variantu mající za cíl chování partnera potlačit. Pozitivní forma je považována z hlediska dopadu na chování za účinnější. Aby byla zpětná vazba efektivní, musí obsahovat dvě složky – maximálně konkrétní popis chování druhého a stejně jasný popis pocitů a myšlenek, které v člověku chování komunikačního partnera vyvolalo. Čím dříve po chování je zpětná vazba poskytnuta, tím je účinnější. Účinek se maximalizuje, je-li zpětná vazba vyžádaná.⁹⁷

Devátým pravidlem je, že vyvstane-li potřeba, je možné definovat a zavést pravidla dodatečná (na začátku, v průběhu i na konci lekce). Tato pravidla mohou mít různou podobu podle situací a problémů, které se v průběhu času vyskytnou.

Posledním bodem seznamu je, že by se měl učitel se žáky věnovat jen těm tématům, kterým rozumí jak po teoretické stránce, tak na základě vlastní zkušenosti a používat takové metody, u nichž si je jistý, že je ovládá.

6.2. Metody přispívající k pozitivnímu klimatu ve třídě

Nyní se budu věnovat podrobněji dvěma konkrétním metodám, které považuji za stěžejní právě při budování pozitivního klimatu respektu a důvěry ve třídě. Jde o kooperativní učení, o němž již byla několikrát řeč, a dále o metodu komunitního kruhu. S oběma lze ve třídě pracovat od začátku školní docházky, pokud učitel proces neuspěchá a neklade na děti přílišné nároky.

Jako třetí příklad uvedu charakteristiku metod zaměřených cíleně na rozvíjení vzájemné důvěry.

6.2.1. Kooperativní učení

Kooperativní učení považuji za jednu z nejvýhodnějších metod k nácviku a zkoušení komunikačních a vůbec interpersonálních dovedností. Dává dětem možnost být aktivními a samostatnými subjekty učení, usnadňuje poznání druhých a významně přispívá k navození a udržování dobrých vztahů a pozitivního klimatu ve třídě. Navíc se její pomocí dá velice účelně a účinně spojit učivo jednotlivých předmětů s tématy OSV, s jejímiž principy

⁹⁷ viz ŠVEC, Jakub. Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a nelíbí.

koresponduje. Aby bylo možné využít jejího potenciálu pro OSV, je po skončení práce vždy nutné věnovat čas reflexi.

Nelze ovšem počítat s tím, že žáci první třídy budou po rozdělení do skupinek ihned schopni pracovat na zadaném úkolu a ještě pak zvládnou reflektovat skupinové procesy. Tak tomu rozhodně není. Kvalitní spolupráce na úkolu vyžaduje zvládnutí celé řady dílčích dovedností, jejichž osvojování je dlouhodobým procesem. Postupovat je třeba po dílčích krocích a proces neuspěchat. Popíši nyní kroky, na které jsem nácvik kooperace mezi dětmi v první a druhé třídě rozdělila já, které se podle mého názoru osvědčily a jsou univerzálně použitelné.

Rozhodně je na začátku dobré zjistit, co si děti pod pojmem spolupráce vůbec představují, jaké její příklady znají a jaké s ní mají osobní zkušenosti. Lze se zamýšlet nad různými příklady spolupráce ve světě kolem nás (rodiče, policie, lékaři a sestry, ap.) a nad tím, jak by situace vypadala, kdyby ke spolupráci nedošlo. K ilustraci lze velmi dobře využít příběhů a pohádek (Paleček a jeho kamarádi atd.).

Co se týče počtu dětí ve skupinkách, je lépe začít s dvojicemi. Tento postup doporučuje i Jana Nováčková ve svých statích o přípravě na kooperativní vyučování zveřejněných na portálu rvp.cz⁹⁸ a logicky vyplývá ze sociálních možností dětí. Určitá přetrvávající míra egocentrismu spolu s nedostatkem potřebných specifických komunikačních dovedností a zkušeností kvalitní spolupráci v početnějších skupinkách minimálně znesnadňuje. Protože učitel o dětech ze začátku mnoho neví, utváření prvních dvojic může proběhnout buď na bázi výběru samotných dětí (s kým chtějí být), nebo na podkladu náhodného výběru (losování, rozpočítání, molekuly ap.). Později může učitel do sestavování skupinek zasahovat a to buď s cílem dát k sobě žáky, kteří by se jinak nikdy do skupinky vzájemně nespojili, nebo naopak rozdělit děti, které by nejraději pracovaly stále jen spolu, rozdělit rušivou skupinku či vytvořit přibližně stejně „schopné“ dvojice.

Kromě těchto organizačních opatření je třeba v lekcích OSV průběžně nacvičovat jednotlivé komunikační a další schopnosti potřebné pro úspěšnou spolupráci, jako např. vyzvat druhého k vyjádření názoru; vyjádřit svůj názor; neskákat si do řeči; udržovat oční kontakt; určit jednotlivé kroky postupu; vyjádřit souhlas/nesouhlas s navrhovaným postupem; dohodnout se na rozdělení práce (rolí); pracovat tak, aby nebyli rušeni ostatní; použít já výrok; ocenit nápad druhého; všimnout si a reflektovat, co se během práce na úkolu dělo atd.

⁹⁸ viz NOVÁČKOVÁ, Jana; KOPŘIVA, Pavel; NEVOLOVÁ, Dobromila. Příprava na kooperativní výuku.

Velmi pečlivě je třeba vybírat činnosti pro kooperativní práci tak, aby odpovídala jak cílům z osobnostně-sociální oblasti, tak případným výukovým cílům předmětu. Hlavně však musí být přizpůsobena aktuálním možnostem dětí. Protože pracují do velké míry samy (i když mohou požádat o pomoc) a nejsou ještě schopny dobře analyzovat chyby v procesu a hledat alternativní řešení, není možné zadávat do skupinek úkoly komplexního charakteru, vyžadující použití celé řady kompetencí. Přes pečlivý výběr může dojít k neúspěchu některé skupinky, ale ten pak není prohrou, spíše důležitým aspektem procesu učení, který se zhodnotí v reflexi (př. konflikt). Pokud by však neúspěchy z důvodu nevhodně zvolených aktivit (nebo nevhodně utvořených skupinek) přetrvávaly, bylo by to pro děti silně demotivující a nadále by zřejmě raději pracovaly samy.

Pro první práce ve dvojicích je podle mne dobře vybrat úkol, který má alespoň trochu zábavnou formu, je dostatečně lehký a zároveň se na něm dá dobře demonstrovat pozitivní vzájemná zpětná vazba (př. přejít poslepu jednoduchou „opičí dráhu“). Dále lze pro práci ve dvojicích velmi dobře využívat „drilovací kartičky“ (např. v matematice);⁹⁹ hledat a označovat na obrázcích společné znaky nebo rozdíly; vytvářet společné obrázky; pracovat s jedinou pomůckou; vymýšlet a zapisovat krátký příběh na zadaná slova (druhá třída); společně se učit básničku (druhá třída); vymyslet a secvičit společnou scénku atd. Možností je celá řada.

6.2.2. Komunitní kruh

Tento odstavec se bude týkat metody, kterou osobně považuji za jednu z nejdůležitějších pro vytvoření pocitu bezpečí, sounáležitosti a přijetí u žáků, které jsou pak základem pro práci s tématy OSV i pro školní práci a postoj ke škole vůbec. Je jí komunitní kruh.

Jde o metodu, při níž se děti sesednou do kruhu (optimálně na koberci) a hovoří o tématech týkajících se jejich života ve škole i mimo školu. Nejde zde o řešení konkrétních problémů (např. mezi žáky), otázky a témata jsou formulovány na obecnější rovině. K zajištění prostoru pro mluvčího se používá předmětu, jehož předávání v kruhu zároveň symbolizuje předání slova.

Aby byl potenciál metody využit, je třeba dodržovat čtyři základní pravidla.¹⁰⁰ Pravidlo první říká, že mluví vždy jen jeden a ostatní naslouchají. To platí pro učitele, stejně jako pro žáky. Každý má právo v kruhu vyjádřit svůj názor a nikdo mu přitom nesmí skákat do řeči. Stejně tak se zde nekladou otázky ani se výroky mluvčího nekomentují. Výjimku pro vstup učitele

⁹⁹ viz NOVÁČKOVÁ, Jana; KOPŘIVA, Pavel; NEVOLOVÁ, Dobromila. Práce ve dvojicích.

¹⁰⁰ Pravidla viz NOVÁČKOVÁ, Jana. Komunitní kruh.

do žákova projevu tvoří případy, kdy je potřeba usměrnit mluvčího (např. hrubé výrazy), nebo chování ostatních žáků (skákání do řeči, rušení).

Kromě toho, že má každý právo nerušeně a bez obav promluvit, je zde druhé pravidlo, říkající, že každý má i právo opačné, tedy k tématu se nevyjádřit. Předáním předmětu dostane příležitost promluvit, ale je čistě na něm, zda jí využije.

Kromě soudržnosti a bezpečného klimatu umožňuje metoda, jak je vidět z popisu její povahy a pravidel, i rozvoj komunikačních dovedností – neskákat si do řeči, naslouchat, vyjadřovat své myšlenky.

Dalším pravidlem nezbytným pro pocit bezpečí je „ochrana osobních údajů“. Co kdo v kruhu řekne, musí zůstat mezi dětmi a učitelem, a na rovině konkrétních jmen se o tom s nikým jiným nemluví (ani s rodiči).

Posledním požadavkem je pravidlo úcty, které znamená, že každý má právo vyslovit svůj názor a nikdo se mu za něj nesmí vysmívat nebo ho za něj kritizovat.

Metodu komunitního kruhu lze používat od samého počátku školní docházky. Je však třeba průběžně opakovat všechna pravidla a dbát důsledně na jejich dodržování. Jako optimální se mi osvědčilo kruhem začínat a končit pracovní týden, případně jím začínat a končit určité téma OSV (vztahy, emoce, spolupráce atd.).

6.2.3. Důvěrovky

Důvěrovky jsou nedílnou součástí zážitkové pedagogiky a lze je velmi dobře využít v hodinách OSV. V jejich případě je název aktivit odvozen z cíle, ke kterému se používají. Tím je primárně budování a rozvíjení pocitů vzájemné důvěry mezi žáky. Jsou zaměřeny prožitkově nikoli výkonově. V dlouhodobějším horizontu a v kombinaci s dalšími metodami, přispívají k vytváření dobrých vztahů založených na respektu, ochotě ke vzájemné pomoci a kooperaci.

Jde o činnosti vyžadující spolupráci spojenou s důvěrou ve schopnosti ostatních, často ve formě pádů či běhů důvěry (se zavázanýma očima apod.). Velmi dobře je lze využít v hodinách tělesné výchovy, na výletech nebo školách v přírodě.

Určité úskalí vidím ve zvýšené možnosti úrazu, a proto je zvlášť nutné dopředu zvážit možná rizika i způsoby jejich snížení a být na tuto možnost připraven.

7. ZÁVĚR

Závěrem se pokusím ještě jednou shrnout nejdůležitější myšlenky práce v poněkud filosofičtější formě.

Podle Z. Heluse je obrácení pozornosti člověka k sobě samému významnou součástí a projevem jeho člověčenství. Jádrem vztahu k sobě samému pak podle něj je, že „*chce vědět, kým je a jaký je – jde mu o sebepojetí*“... „*chce dosahovat cílů, které dávají jeho životu smysl, chce se stát sám sebou – jde mu o seberealizaci, resp. o aktualizaci pravého já.*“ (Helus, 2007, s. 55)

Citované myšlenky chápu tak, že zmíněnými cíli u zralého člověka není, nebo by alespoň nemělo být, jen uspokojování nižších potřeb fyziologických a potřeby bezpečí, ale jde mu i o vyšší cíle z oblasti psychických potřeb sounáležitosti s ostatními, přátelství, lásky, uznání a úcty, a prostřednictvím dosažení vědomí seberealizace se snaží najít naplnění potřeby nejvyšší - potřeby transcendence, související s duchovním přesahem a nejhlubším lidstvím. Člověk, který této úrovni dosáhne, si je potom vědom skutečných hodnot i jejich ceny a je pro jejich dosažení nebo obhajobu schopen obětí. A to nejen ve svém zájmu, ale i v zájmu druhých.

To vše si musí učitel uvědomit. Úkolem školy dnes není předávat jednotlivé poznatky a formovat dílčí dovednosti, ale tyto jednotlivosti jsou pouhou součástí komplexních struktur (kompetencí), které si má dítě osvojit. Jejich nedílnou součástí jsou i kompetence osobnostní a sociální, napomáhající naplnění výše zmíněného ideálu. Je třeba nevyvyšovat důležitost intelektuálního rozvoje nad rozvoj dalších struktur osobnosti (emocí, komunikace, hodnot, vůle, morálky). Cílem školní výchovy není vyrábět „série robotů“ schopných plnit příkazy, chrlit data a vykonávat omezenou sadu naučených úkonů a nic víc. Cílem je otevřená, tolerantní, empatická, komunikativní, tvořivá bytost ochotná a schopná převzít odpovědnost a aktivně jednat na etickém základě ku prospěchu svému i druhých.

Důležité z pedagogického hlediska je, že existují nástroje, jak provázet jedince na této cestě a nyní už i legitimní uznání důležitosti osobnostně sociálních kompetencí v rámci závazných školských dokumentů.

Je to o to důležitější, že „*dochází k oslabování funkce rodiny a mládež je vystavena vážným rizikům, zvyšuje se odpovědnost učitelů za psychicky i sociálně zdravý vývoj svých žáků.*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, 2001, s.18)

Není proto jen možností, ale přímo imperativem pro každého učitele a elementaristu zvlášť, vzhledem k intenzitě jeho vlivu na žáky, učit se, jak z materiálů, tak z vlastní zkušenosti efektivním způsobům, jak v praxi umožnit žákovi vyrůst, zaléván deštěm respektu

a paprsky lásky ze zrníčka egocentrismu do stromku kvetoucího květy sebenaplnění a duchovních hodnot, nesoucího plody užitečné nejen pro něj, ale pro celou společnost. A stejně jako u stromu, je třeba starat se o něj opravdu od semínka, aby ho nenapadli parazité, houby a plísně a nevyrostl nakonec pokřivený a nemocný.

PRAKTICKÁ ČÁST

7. 1. Výběr oblastí pro první dva ročníky

Pro praktickou část diplomové práce jsem vybrala čtyři témata (dvě pro každý ročník). Pro první ročník to jsou seznamovací kurz (1.pololetí), vycházející z oblasti sociálního rozvoje, kombinující témata poznávání lidí a mezilidských vztahů, dále program z oblasti osobnostního rozvoje zaměřený na téma rozvoje dovedností poznávání a to specificky na rozvoj vnímání a soustředění (2. pololetí). Ve druhém ročníku jsem vybrala z oblasti osobnostního rozvoje téma emocí a práce s nimi (2. pololetí).

Výběr témat pro ilustraci toho, jakým způsobem s tématy OSV pracovat v prvním a druhém ročníku, tak aby to odpovídalo jejím ideám a principům, stejně jako možnostem a potřebám dětí, jsem provedla podle teorií i vlastní praxí podloženého poznání, co je důležité a možné děti v prvních dvou ročnících v oblasti osobnostně sociálních kompetencí učit a jakým způsobem.

Tematika OSV je ovšem natolik rozsáhlá oblast vzdělávání, že možností co vybrat je nepřehledné množství. Jde skutečně jen o příklady, jak lze s těmito tématy naložit, které by měly ukázat možnou cestu, jak postupovat při zpracovávání témat dalších.

Je třeba vždy vycházet ze situace v konkrétní třídě z hlediska sociálního složení, materiálních možností, z ŠVP jednotlivých škol a v neposlední řadě i z možností učitele. Přesto myslím, že mnou vybrané oblasti jsou právě pro tyto ročníky důležité a v nějaké míře by měly být zprostředkovány všem žákům dané věkové skupiny a doplněny pak o další témata podle volby učitele a výše zmíněných kritérií. Důvody výběru osvětlují teoretické vstupy k jednotlivým tématům.

Všechny tři tematické bloky mají společné prvky:

- jde o dvoutýdenní bloky (s různým počtem hodin)
- povaha lekcí odpovídá čtyřem základním principům OSV z podkapitoly 3.3., jen co se týče principu provázení ten sice platí, avšak řídicí funkce učitele je vzhledem k možnostem a potřebám žáků zvýrazněna (zejména v první třídě) více, než je tomu potřeba v pozdějších věkových stádiích
- postupují podle didaktického postupu teoreticky popsaného v podkapitole 3.7. (oddíly 3.7.1. – 3.7.7.), tedy od výběru tématu k evaluaci
- včleňují do programů v různé míře jak samostatné bloky OSV, tak hodiny propojující OSV s předměty, jak to bylo popsáno v podkapitole 3.6. (oddílech 3.6.1., 3.6.2.)

- vycházím z psychologicko-sociálních charakteristik dětí mladšího školního věku popsaných v kapitole 4
- snažím se využít širokého spektra metod, vycházejících z různých principů, o nichž jsem psala v podkapitole 5.3. (oddíly 5.3.1. – 5.3.25)
- každé praktické zpracování je doplněno krátkou teorií a důvodem, proč jej považuji za důležité v daném ročníku
- otázky k reflexi jsou vždy jen orientační a je třeba je modifikovat, vypustit či doplnit (případně změnit) podle konkrétního průběhu akce
- součet orientačních časů na jednotlivé aktivity v jedné vyučovací jednotce je obvykle menší, než je její reálná doba tj. 45 min, protože se zbylým časem je počítáno na zadávání instrukcí, přesuny a další organizační potřeby

7.2. První ročník

7.2.1. Seznamovací kurz

Nástup do školy představuje pro děti zátěž z hlediska nutnosti seznámit se s novými lidmi (jak dětmi, tak dospělými) a adaptovat se na nové prostředí, jeho podobu, podmínky a pravidla. Každé z nich přichází do školy s určitými představami a očekáváními, která s realitou korespondují různým způsobem.

Z toho vyplývá potřeba dopřát žákům dostatečně dlouhou dobu na aklimatizaci, a také pomoci jim zvládnout tento důležitý přechod spojený s novou rolí a na ní vázanými požadavky.

Pokud chceme dětem umožnit co nejrychleji získat orientaci v prostředí a pocit bezpečí, je nejlépe v této oblasti uplatnit systematický přístup na podkladě principů provázení, zosobnění, praktičnosti a cílenosti v podobě samostatných bloků OSV.

Je samozřejmě také možné, ponechat věcem volný průběh a nechat žáky, aby se seznámili a zorientovali sami. To může učitel doplnit prohlídkou školy, přečíst jim školní řád a nadiktovat pravidla chování, jimiž se mají ve třídě řídit. Z takového podoby úvodního vstupu do nové kapitoly svého života si však žáci mnoho neodnesou. S OSV nemá rozhodně nic společného.

Aby se zkrátila doba potřebná k adaptaci, je vhodné zvolit formu v podobě několikadenního soustředění umožňujícího intenzivní práci s žáky. Zde se nabízí v podstatě dvě resp. tři možnosti. První je dnes oblíbený několikadenní adaptační kurz, pořádaný jako výjezd mimo školu, druhou seznamovací kurz pořádaný ve škole a to buď intenzivně zaměřený pouze na počáteční seznámení a adaptaci nebo vřazující různě dlouhých na zmíněná témata zaměřených bloků do školního dne.

Já jsem pro svůj program zvolila formu seznamovacího kurzu pořádaného na půdě školy (a v jejím okolí), přičemž z hlediska intenzity půjde o jakýsi hybrid – první dny bude OSV aktivitám věnován v podstatě veškerý čas, další dny jen část školního dne (první týden je počítáno s praxí postupného prodlužování školního dne, tak aby se děti navykali na nové prostředí a způsob práce postupně a nedošlo k přetížení. První a druhý den 2 hodiny, třetí a čtvrtý 3 hodiny, pátý 4 hodiny). Rozvržen je do prvních dvou týdnů školního roku.

Hlavními tématy seznamovacího kurzu jsou poznávání druhých (zejména spolužáků) a mezilidské vztahy.

Všechna podtémata (viz dále) souvisí a jsou vzájemně úzce provázána, takže zanedbání jednoho by mělo negativní dopad na práci ve druhém.

Velmi důležité je chování učitele, který by měl svým chováním a způsobem komunikace dávat od počátku jasně najevo, že jsou pro něj žáci důležití, má snahu je co nejlépe poznat a záleží mu na tom, aby ve třídě vznikly a udržely se přátelské a respektující vztahy a to jak mezi žáky navzájem, tak mezi učitelem a žáky. Zapomenout nesmí ani na věku příslušející potřebu citového příklonu dětí k učiteli (viz 4.3.1.).

PODTÉMATA KURZU A JEJICH OBECNÉ A KONKRÉTNÍ CÍLE

A – SEZNÁMENÍ - umožnit žákům seznámit se rychle mezi sebou i s učitelem

- umí oslovit všechny spolužáky jménem
- je schopen říci, kdo patří do „jeho“ třídy
- zná některé konkrétní informace o spolužácích
- zná jméno a příjmení učitelky/e a umí ji/ho oslovovat dohodnutým způsobem

B – PŘEKONÁNÍ BARIÉR - pomoci žákům překonat počáteční obavy a nejistotu týkající se školy, jejího uspořádání a fungování

- orientuje se v prostorách školy (trefí do určeného prostoru)
- ví, v jakých předmětech se bude vzdělávat a čeho se týkají
- ví, kteří dospělí se na chodu školy podílejí a co mají na starosti
- ptá se na to, co potřebuje vědět nebo co ho zajímá

C – VZTAHY VE TŘÍDĚ - vytvořit stabilní základy sociální skupiny a bezpečné atmosféry

- ví, s kým má společné zájmy a další osobnostní či sociální charakteristiky
- vyzkouší si techniku komunitní kruh
- na základě aktivit zaměřených na prožitky spolupráce, zábavy a uvolnění získá pozitivní zážitky v nové skupině

D – PRAVIDLA - definovat pravidla chování ve škole a třídě

- účastní se hledání a výběru pravidel chování ve třídě
- vyjmenuje pravidla chování ve třídě a vlastními slovy vysvětlí jejich důležitost
- vyjmenuje některé příklady nutnosti dodržování pravidel ze života mimo školu
- vyzkouší si dodržování pravidel v rámci her a aktivit
- reflektuje, jak se mu dařilo dodržovat pravidla
- zná a aplikuje pravidlo, že v komunitním kruhu mluví jen ten, kdo má slovo
- zná základní pravidla STOP a umí je v případě potřeby využít

PROGRAM JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ – číslo lekce, plánovaná délka, název aktivity, přibližné časové určení, cíle aktivity, popis průběhu činnosti, orientační otázky k reflexi, poznámky k řízení, organizaci, pomůckám atd.

LEKCE 1 - 2 vyuč. hodiny (tj. celý vyučovací čas)

1. hodina

Úvod – 5 min.

Cíle: představit se (učitelka), přivítat žáky, vysvětlit jaké činnosti budou následovat a proč, podat instrukce o přesunu do kruhu

Průběh: Úvodní slovo – představení, přivítání nových školáčků. Instrukce k přesunu do kruhu (kde jsou již na zemi položené podložky na sezení tak, aby vytvářely kruh) a zdůvodnění (když se sesedneme blíž, budeme na sebe všichni dobře vidět a bude se nám lépe povídat). Přesun.

Poznámky: Už od začátku je dobré určit jedno místo, kde se bude kruh utvářet (př. koberec za lavicemi) a nacvičit způsob hladkého přesunu do kruhu (který se postupem doby zautomatizuje).

Po přesunu následuje pochvala žáků, jak to dobře zvládli (instrukcí a pomocí je třeba zajistit, aby tomu tak skutečně bylo).

Míša a Ríša na scéně – 5 min

Cíle: Umožnit dětem vyjádřit své pocity z nástupu do školy.

Průběh: Představení maňásků (Míša a Ríša). **Reflexe:** Míša a Ríša jsou stejně jako vy poprvé ve škole. Těšili se? Na co? Myslíte, že se něčeho báli? S čím si mohli dělat starosti? Líbí se jim tady zatím?

Poznámky: Tím, že mluví o někom jiném, mohou děti bez obav z posměchu nebo trestu vyjádřit případnou nejistotu, obavy a strach pojící se s příchodem do nového prostředí a plněním nové role

Povídání v kruhu s maňásky – 10 min

Cíle: motivace k poznání jmen spolužáků i učitele

Průběh: Scénka: M: Ahoj Ríšo, nemáš prosím tě kapesník? První den ve škole a už mám nějakou rýmu. R: Ne nemám. Ale je tu s námi spousta dětí, třeba některé z nich kapesník má. M: Tak já se zeptám. Hele máš prosím tě kapesník? (úmyslně nikoho konkrétního nekontaktovat očima). Hm, nic neříká, zkusím někoho jiného. A co ty, nepůjčila bys mi kapesník? (opět bez očního kontaktu učitele s dětmi). Ríšo, proč mi nikdo neodpovídá?

Reflexe: R: Proč nikdo z vás Míše neodpověděl? (nevěděli, koho se ptá) Co tedy potřebujeme zjistit, abychom spolu mohli pracovat a povídat si? (jména - hlavně křestní a způsob oslovení)

Posílání dřevěného kamínku v kruhu - 15 min

Cíle: seznámení se jmény spolužáků a učitelky

Průběh: 1. kolo: Žáci si postupně v kruhu posílají dřevěný kamínek. Kdo dostane kamínek do ruky, řekne ahoj, představí se jménem a příjmením. Otázka: Zapamatovali jste si něčí jméno? Tak to vyzkoušíme.

2. kolo: Děti se představí a řeknou jméno někoho, koho si zapamatovaly – „Ahoj, já jsem x a tohle je y“ a dají mu kamínek. Pokud si nemohou vzpomenout na žádné jméno, dají kamínek někomu dalšímu, ten se představí a pokračuje.

Reflexe: Koho jsme vůbec neřekli? Bylo to příjemné, že si vás nikdo nezapamatoval? Chcete, aby si ostatní pamatovali vaše jméno? Je pro vás těžké zapamatovat si tolik jmen? (je) Pro mne (učitelku) taky. Co uděláte, když s někým chcete mluvit, ale nepamatujete si, jak se jmenuje? (zeptat se, jak se jmenuje) Tak to vyzkoušíme.

3. kolo: Ahoj já jsem x. Jak se jmenuješ ty? Ptají se úmyslně děti, jejichž jména si nepamatují.

Na závěr ještě jednou zopakují jeden po druhém svá jména. Kdo si pamatuje jméno maňásků? Kdo si zapamatoval jméno učitelky?

Poznámky: *Dřevěný kamínek se v budoucnu stane symbolem komunitního kruhu. Předávání slova pomocí kamínku zatím pouze implicitně obsahuje pravidlo, že mluví jen jeden (není dosud veřejně definováno, ale učitel jemně koriguje chování dětí).*

To samé se týká i pravidla STOP. Obě pravidla budou výslovně zavedena druhý týden programu.

Mezihra (Ríša, učitelka)

Cíle: přechod k další činnosti

R: Uch, (otírá si čelo) to bylo jmen. Úplně jsem se zapotil, jak jsem se je snažil zapamatovat. Neměli bychom si odpočinout, když jsme tolik pracovali? Uč: Co říkáte děti, chcete si zahrát nějakou hru, abyste si odpočinuli? (pravděpodobně ano)

Twist – 5 min

Cíle: uvolnění, navození dobré nálady

Průběh: Postaví se v kruhu, učitelka dává pokyny – jeden skok vpřed, dva kroky dozadu, stoupnout si na jednu nohu, zatřást s ní, otočit se čelem vzad, otočit se zpátky, zatřást hlavou, vypláznout jazyk, sáhnout rukama na zem, zamávat ušima – učitelka také hraje

Přestávka: učitelka ukáže všem dětem dívčí a chlapecké záchody, svačina

2. hodina

Kulatá jména – 10 min

Cíle: opakování jmen

Reflexe: Tak mne napadlo, my se tady seznamujeme, ale třeba se už někteří z vás potkali. Zná někdo z vás některého spolužáka z dřívějška (MŠ, kroužek, bydliště, park)? Kdo, koho, odkud? Jsi rád, že už ve třídě někoho znáš? (ano) Proč? (může se ho na něco zpetat, může si s ním povídat, necítí se sám) Takže, protože je tedy příjemné někoho ve třídě znát, zkusíme teď další hru, abychom se poznali ještě víc.

Průběh: 1. fáze: Žáci sedí opět v kruhu. Kutálejí si mezi sebou míč s tím, že kdo posílá, řekne nejdříve své jméno.

2. fáze: Postup zůstává stejný, jen místo svého, řeknou jméno někoho dalšího a tomu míč pošlou (nesmí poslat dvakrát stejné osobě – pokud neví, musí se zeptat).

Reflexe: Pamatovali jste si už lépe jména ostatních? Je tu někdo, kdo nedostal ani jednu míč? Jak se cítíš (je ti to líto/jedno)? Kdo si pamatuje, jak se x jmenuje? - Rychle mu míč pošli. Už se cítíš lépe?

Poznámky: *Zjištění nakolik se děti znají z dřívějška je důležité pro plánování dalších lekcí (př. redukci aktivit zaměřených na zapamatování jmen). V tomto konkrétním programu je počítáno s tím, že se zná minimum dětí.*

Molekuly - 5 min

Cíle: uvolnění, zábava, spárování pro další činnost (darování talismanů)

Průběh: Učitelka určuje pomocí rytmického klepání do bubínku tempo, do kterého se žáci

pohybují a na daný povel (přestane hrát) utvoří s nejbližším člověkem dvojici. Akce se několikrát opakuje.

Poznámky: Rytmičné tempo nesmí být příliš rychlé, protože jsou ve třídě a mohli by se zranit. Pokud je dětí lichý počet, zbylý žák se rychle připojí k libovolné dvojici. Upozornit žáky, aby si zapamatovali, s kým tvořili poslední dvojici (trojici).

Talismany – 15 min

Cíle: prožít pozitivní emoce ve spojení s novým prostředím a skupinovým rituálem, podpora formování dobrých vztahů ve skupině, vyzkoušení obřadného předávání a přijetí dárku jako symbolu přátelství

Průběh: Ve dvojicích (poslední dvojice vzešlé z „molekul“) se děti navzájem obdarují dárkem. Fáze 1: Děti si dojdou pro dárečky do lavic, posadí se, dárečky položí před sebe na zem.

Reflexe: Dávali jste už někdy někomu dárek (komu, proč)? Jak jste se cítili? Měl obdarovaný radost? Proč si lidé dávají dárky?

Fáze 2: Všichni máte nyní před sebou dárečky, které jste přinesli, aby udělaly radost některému z vašich nových spolužáků.

Protože je pro vás dnešní den důležitý a významný, dárečky, které za chvíli věnujete, by to měly potvrdit. Víte co je to talisman? (zjednodušeně, předmět, který nosí štěstí) Tak právě takovým talismanem se pro vás může stát věc, kterou dostanete. Jen je to potřeba řádně provést.

Takový talisman je vážná věc a nedává se jen tak halabala, nestrčí se do ruky a neřekne se „na“ nebo „tumáš“. To, že vám ho někdo vybral a přemýšlel, co by se vám mohlo líbit, znamená, že mu na vás záleží. Na to se musí jinak – Říša s Míšou vám teď ukáží, jak na to a pak to společně provedeme podle nich.

M: „Dám ti malý talisman, ať už nejsi nikdy sám. (předání dárků) R: Děkuji ti velice, zahřeje mne u srdce.“ (a opačně R:...M:)

Následuje společné recitování, předávání, rozbalování (netrhat, hezky pomalu rozbalit) a prohlížení plyšových zvířat-ochránců.

Reflexe: Jak se vám líbilo, dát někomu talisman? Co říkáte svému talismanu? Máte z něj radost? Dáte mu nějaké jméno? V čem by vám mohl pomáhat? Už víte, zda si ho budete brát s sebou do školy, aby vám pomáhal, nebo ho necháte doma?

Můžete ho s sebou nosit do školy – první týden smí sedět s nimi v lavici, potom bude muset odpočívat přes hodinu v tašce a ven vylézat až o přestávkách, protože na lavici bude plno jiných věcí. Při některých zvláštních příležitostech se ale bude smět děnit ve třídě účastnit.

Poznámky: Je čistě na dětech, zda chtějí talisman do školy nosit – v tom případě je ho lepší podepsat či jinak označit.

Instrukce k pořízení dárečku obdrží rodiče na schůzce rodičů budoucích prvňáčků před koncem předešlého školního roku. Dozví se jeho účel a parametry (plus to dostanou písemně) tj. malé plyšové zvířátko ve velikosti +/- 15 cm (aby bylo možné ho pohodlně nosit s sebou do školy), funkce talismanu, cena do cca 70 Kč, hezky zabalit, na výběru mají mít hlavní podíl děti – kterým rodiče vysvětlí, že jde o dárek pro některého nového kamaráda, aby mu udělaly radost (neprozradí, že půjde o talisman).

Pro jistotu obzvat (obtelefonovat) rodiče několik dní před nástupem do školy a připomenout, aby nezapomněli na dáreček (plus znovu zopakovat jeho parametry).

Je lepší mít pro jistotu připravený určitý počet dárečků (podle pravděpodobnosti vzhledem k počtu dětí), kdyby náhodou některý rodič dáreček nepřibalil. V tom případě mu učitel dá rezervní, a dohodne se, zda dárek zaplatí nebo přinese svůj zapomenutý z domova.

Poslední část hodiny: společná návštěva družiny, seznámení s vychovatelkami, rozloučení

LEKCE 2 - 2 vyuč. hodiny (tj. celý vyučovací čas)

1. hodina

Přivítání. Opětne představení učitelky a maňásků (kteří se budou podílet na činnosti).

Letem světem, pozdravy všem dětem – 20 min (1.f: 5 min, 2.f: 10 min 3.f: 5 min)

Cíle: 1. fáze: zábava, navození příjemné atmosféry, tělesný kontakt, 2. fáze: rozebrání pozdravu jako důležitého komunikačního prostředku, 3. fáze: praktické nacvičení pozdravu spolužáka, učitele (jiného dospělého ve škole)

Průběh: 1. fáze: Učitelka zpívá krátké tematické písničky, děti chodí volně prostorem a po skončení každé písničky se snaží pozdravit co nejvíce spolužáků určeným způsobem (učitelka má na ruce maňásky a ti se také představují).

- „český“ pozdrav – podání ruky

(Dobrý den, dobrý den, dneska máme krásný den. Dobrý den, dobrý den, pěkně si ho užijem.)

- indiánský pozdrav – pravá ruka na srdce, lehká úklona

(Indiáni ti se mají, celý den si jenom hrají, skáčou hejsa hopsasa, chytají se do lasa.)

- eskymácký pozdrav – tření nosů

(Eskymáci to jsou máci, ti nemají žádnou práci, sundají si holinky, dávají si pusinky.)

- „ufonský“ pozdrav – dotyk anténkami

(Ufo, ufo, ufo ni přiletěli k Mimoni, snesli se k nám na zahradu pod velkou jabloní.)

Poznámky: Říkaný lze s určitým přizpůsobením zpívat na melodii *Skákal pes*.

Jednotlivé pozdravy nejdříve předvede učitelka s „Mišou a Říšou“.

Zjistit zda vědí, kdo jsou to eskymáci, indiáni, ufo ni. Objasnit.

2. fáze: **Reflexe:** Které pozdravy jsme zkoušeli? Jak vypadal český,..... pozdrav? Který se vám líbil nejvíce? Znáte ještě nějaký další zajímavý druh pozdravu? Odkud?

Pozdravili jste už dnes někoho? Jak? Kdy se lidé zdraví? Proč? Jaká slova používáte při pozdravu dětí, rodiných příslušníků a přátel, neznámých lidí? Co kdybyste nepozdravili (maminku, sousedku, lékaře)? Jak pozdravíte, když potkáte spolužáka/ učitelku?

3. fáze: Praktické nacvičení ve dvojicích (jeden je př. učitelka, druhý dítě atd.)

Opakování jmen s rytmickým doprovodem – 5 min

Cíle: opakování křestních jmen

Průběh: Učitelka: Takže před chvílí jsme procvičili pozdravy, a aby jich nebylo málo, přivítáme se všichni ještě jednou a procvičíme si při tom zároveň jména, abychom si je zopakovali a mohli se jimi oslovovat. Pamatujete, co máte udělat, když něčí jméno nevíte? (zeptat se) Tak to zkusíme.

Všichni společně tleskají do rytmu a kladou otázku. Postupně směrem od učitelky vlevo (učitelka začne) se všichni najednou děti zeptají, dotyčný odpoví a spolužáci vytleskají pozdrav. Pokračuje se stejným způsobem, dokud se nepředstaví všichni. tj. Jak se jmenuješ? XY. Ahoj XY.

Reflexe: Pamatujete si už některé spolužáky jménem? Je někdo, koho si nemůžete zapamatovat? Co můžete udělat, aby se to zlepšilo? Má někdo nějaký jiný nápad?

Přestávka: Před ní ještě organizační detaily: Pamatují si, kde je záchod (pokud ne, doprovodí je, kdo si to pamatuje)? Pravidla pro svačení. Možnost půjčit si stolní hry, dostat papíry na malování nebo omalovánky.

2. hodina

Co máme společného 15 min

Cíle: získání informací o spolužácích (viz. otázky uvedené níže), uvědomění si důležitosti informací o druhé osobě pro rozvoj vztahů (dokáže vlastními slovy popsat, proč je důležité ostatní poznat)

Reflexe: Může mi někdo říci, co jsme se zatím dozvěděli o spolužácích? Proč jsme se snažili zapamatovat jejich jména? Takže, teď už známe jména. Stačí to ale, abychom se znali? Mohu říci o x, že tě znám, když vím jenom, že se jmenuje x? (ne) Myslíte, že je důležité se ve třídě lépe poznat? Proč?

Dnes zkusíme další činnosti, které nám umožní právě lépe se poznat.

Průběh: Ve třídě jsou barevným papírem označené dva rohy (červená, modrá). Děti mají za úkol jít si stoupnout do rohu podle způsobu, jakým odpovéděli na otázku.

Otázky: vzor - Komu je 6 nebo 7, jde si stoupnout do červeného rohu – komu je jiný počet let, jde do modrého. Kdo má sourozence..., Kdo má domácí zvířátko....Kdo se dnes těšil do školy..., Kdo chce být s ostatními kamarád..., Kdo už umí všechna písmena, Kdo jezdí do školy tramvají..., Kdo bude chodit do družiny

Reflexe: Překvapilo vás něco (př., kolik ostatních dětí má sourozence)? Měli jste něco společného úplně všichni? Týkala se nějaká věc pouze jediného z vás? K čemu se vám může hodit vědět, že.....?

Molekuly 5 min

Cíle: uvolnění, utvoření dvojic, rozvoj dovednosti popsat aktivitu

Průběh: Nyní si zopakujeme hru molekuly ze včerejška. Mohl by nám někdo zopakovat, jak jsme to hráli? Uměl by to popsat ještě někdo? viz. *první lekce* Poslední dvojice spolu opět zůstane.

K čemu je na světě škola

Cíle: ujasnění a vyjádření představ žáků o škole, konfrontace jejich představ týkajících se školy s představami spolužáků, konstrukce základního poznání o škole

Průběh: Žáci mají za úkol ve dvojici pohovořit (vždy 1 min) o tom a) Co se dělá ve škole?, b) Kdo do ní chodí?, c) Jaké konkrétní dovednosti se děti ve škole učí? d) Co se chci nejvíc naučit já? e) Je něco, na co se ve škole netěším? Co o tom vím?

Reflexe: Odkud jste se informace o škole dozvěděli? Byli jste už někdy ve škole (př. na programu pro žáky posledních ročníků MŠ)? Znáte někoho, kdo už chodí do školy? V kruhu probírání jednotlivých odpovědí, jejich vzájemná konfrontace a konfrontace s realitou.....informace, že zítra se budeme tématu školy věnovat víc.

LEKCE 3 – 2 vyuč. hodiny (ze 3)

1. hodina

Úvod – 5 min

Cíl: děti prožijí pocit, že mohou ve škole o něčem spolurozhodovat

Průběh: Včera jsme se věnovali 3 tématům – opakování jmen, zjišťování informací o spolužácích a nakonec vašim představám o škole. Co jsme se dozvěděli o škole? Slíbila jsem, že škole se budeme věnovat i dneska. Ale nechám teď na vás, čím chcete začít – zopakovat si jména a zjistit víc o spolužácích nebo dozvědět se víc o škole....hlasování

Poznámky: *Následující uspořádání lekce vychází z předpokladu, že si vyberou nejdřív dozvědět se další věci o škole, ale samozřejmě se mohou aktivity přeházet podle aktuálního výběru dětí*

Obrázková škola 1 – 35 min

Cíle: orientace ve školní budově, rozvoj slovní zásoby z okruhu školy (názvy místností a vybavení)

Průběh: 1. fáze: Na magnetické tabuli je připevněn plakát – budova školy podle reálného vzoru se zakreslenými místnostmi. Vedle jsou připevněny obrázky s vybavením místností (švédská bedny, tabule, počítače, věšáčky, hračky.....). Učitelka řekne dětem, kde je která místnost (název a patro) a zeptá se, k čemu si myslí, že slouží a jaké vybavení do ní patří.

2. fáze: „Exkurze“ školou. V každé místnosti se dozvedí název a funkci, prohlédnou si vybavení a společně s učitelkou dají dohromady jeho názvy (jen typické věci).

3. fáze: Konfrontace původně uspořádaného plakátu s realitou.

Reflexe: Nakolik jste se v uspořádání plakátu původně střelili – museli jste hodně věci opravit? Znáte některé vybavení ze školky (kroužku)? Jak jste je používali? Chcete se ještě na něco zeptat?

Poznámky: *Děti obdrží metainstrukci, že si mají všimnout vybavení v každé místnosti, protože potom budou předělávat plakát, tak, aby byl správně.*

Ještě než třída vyrazí, určit pravidla pro pohyb školou. (Tíše - nemluvit nebo mluvit šepem nedupat - abychom nerušili ostatní žáky a učitele. Nám by se také nelíbilo, kdyby nám někdo křičel nebo dupal za dveřmi třídy. Proč? (př. neslyšeli bychom se, lekli bychom se - je třeba brát ohled na ostatní a jejich potřeby.)

2. hodina

Místa si vymění pro začátečníky

Cíle: zábava, rozehřátí, získání nových informací o spolužácích (viz. průběh), procvičování jmen

Průběh: Děti sedí v nepříliš těsném kruhu na židličkách. Učitelka říká určité charakteristiky a ti, jichž se týkají, si musí vyměnit místa. (kdo bydlí v Praze; kdo chodil do školky; kdo bydlí v rodinném domě; kdo má rád ovoce; kdo kouká na Večerníček ap.) Ten, kdo si sedl poslední, zopakuje, jaký byl parametr a koho si zapamatoval, že se ho týkal. Potom zvedne ruku ten, koho zapomněl a dotyčný jeho jméno přidá.

Poznámky: *Je lepší, když jednotlivá zadání v této fázi vymýšlí učitel (mnoha dětem zatím dělá potíže vymyslet vhodné charakteristiky).*

3. hodina věnována seznamování s předměty – místnosti, ve kterých se vyučují, obsahová náplň předmětu, rozdání učebnic a jejich prohlídka

LEKCE 4 – 2 vyuč. hodiny (ze 3)

1. hodina

Poznámky: *První hodina věnována přípravným cvičením na počítání, čtení a psaní – početní divadélko, cviky na procvičování prstů (dešťové kapičky ap.), rytmizace – vše na základě činnostního principu*

Tato lekce je nejnáročnější z celého prvního týdne

Obrázková škola 1 – 5 min

Cíl: zopakování, co se včera dozvěděli o prostorách školy, procvičení slovní zásoby, využití možnosti výběru, zosobnění tématu

Průběh: Každé dítě postupně jde magnetické tabuli (ze které byly z plakátu odstraněny včera uspořádané věci a nyní jsou pod plakátem), vezme si libovolný předmět, řekne co to je a do které místnosti patří.

Reflexe: Už jste využili nějakou informaci o škole, kterou jste získali v hrách a cvičeních? Jak? myslíte, že se o ní potřebujete dozvědět víc?

Poznámky: *Tím končí názorné poznávání prostor školy. Další poznávání probíhá už prakticky, prostřednictvím činností v jednotlivých místnostech. S „Obrázkovou školou“ si smějí děti o přestávkách hrát*

Zpívání s kytarou

Cíle: uvolnění

Obrázková škola 2 – 10 min

Cíl: seznámení s důležitými osobami podílejícími se na chodu školy, vyjádření představ o náplni jejich práce, reflexe důležitosti znalosti lidí ve škole

Průběh: Učitelka přidá na magnetickou tabuli několik kreslených postav, které dětem představí – paní učitelka (jako zástupkyně všech učitelů na škole), paní ředitelka, paní psycholožka, pan školník, paní kuchařka (zástupkyně všech pracovníků jídelny)

Reflexe: Děti si s učitelkou povídají o svých představách týkajících se náplně práce zmíněných osob. Znájí některou funkci ze svého pobytu ve škole? Vědí, co tam přesně dělala? Viděli už některého ze zmíněných dospělých na naší škole? Je důležité je poznat a vědět co dělají? Proč? (př. aby věděly, že do školy patří a nejde třeba o zloděje; aby věděli na koho se obrátit, když něco konkrétního potřebují ap.) Chcete je poznat osobně (vědět, jak vypadají, mluví, popovídat si s nimi)?

Návštěvy 30 min + 15 min po přestávce

Cíle: seznámení se s důležitými dospělými ve škole a jejich prací, demystifikace dané osoby (poznají konkrétní tvář, vědí, jak mluví, dokáží říci, co dělá), prožití pocitu, že mohou o něčem spolurozhodovat

Průběh: Fáze 1: Všechny děti dostanou barevné kolečko a informaci, že máme domluvenou návštěvu u paní ředitelky, paní psycholožky, pana školníka a ve školní jídelně, a že je na nich, kam půjdeme nejdříve. Kolečko mají přiřadit osobě, kterou chtějí navštívit nejdříve. (podle přidělených koleček se určí pořadí) Fáze 2: Následuje návštěva u jmenovaných osob podle vybraného pořadí, kde si děti prohlédnou pracoviště a dozvědí se základní a věku uzpůsobené informace o jejich práci.

2. hodina

Dokončení návštěv – 15 min

Fáze 3: Návrat a zopakování všeho, co žáci viděli a slyšeli.

Reflexe: Jak se shodovaly představy, které jste o práci ředitelky/školníka/kuchařek/psycholožky měli? V čem se shodovaly/ lišily? Překvapilo vás něco? Kde se vám líbilo nejvíc?

Poznámky: *Podat dětem instrukci, že si mají zapamatovat, co uvidí a uslyší, protože se o tom po návratu budeme bavit.*

Sdílet všem zainteresovaným pořadí, ve kterém je navštívíme.

Veselá cvičební chvílka (cviky napodobující činnosti, které vykonávají školník, kuchařky ap. – zametání před školou, míchání v hrnci,...)

Cíle: zábava, aktivizace

Scénky – 25 min

Cíle: upevnění znalostí o funkcích pracovníků školy, praktický nácvik komunikačních situací (pozdrav, sdělení žádosti, poděkování, rozloučení)

Reflexe: Čím by měl začít každý rozhovor? Čím by měl skončit? Jaká kouzelná slovíčka nesmí v žádosti chybět?

Průběh: Učitelka hraje vždy postavu pracovníka školy a předkládá žákům situace, ke kterým mají vybrat, za kým půjdou a jak ho požádají o pomoc. Př. potřebují opravit ve třídě světlo; chtějí se zeptat, co bude zítra k jídlu; neví, co mají na zítra za úkol; rozbilo se splachování na toaletách; potřebují razítko školy na potvrzení; jsou stále smutní a nevědí proč atd.

Průběžná reflexe po každé scénce: Otázky pro aktéry: Jak se cítili? Jsou se svým výkonem spokojeni? Otázky pro ostatní: Nezapomněli na pozdravy či slova prosím a děkuji? Byla žádost srozumitelná?

Závěrečná reflexe: Už jste někdy museli jít někoho takto požádat? Jaké jste měli pocity před tím, než jste požádali (báli jste se, styděli, těšili)? Jak to dopadlo? Jak jste se potom cítili? Pochválil vás někdo? Myslíte, že vám seznámení s paní ředitelkou,.....a scénky pomohly, abyste podobnou situaci v budoucnu zvládli? Kdo si myslí, že by to zvládl? Měli byste u někoho, s kým jste se seznámili, s žádostí větší problémy? Domníváte se, že byste to přesto zvládli?

Poznámky: Základní pocity strachu, studu a radosti by měly být děti, přes sníženou schopnost introspekce schopny v této situaci rozlišit

Scének se stihne v daném čase pouze pár – má-li následovat reflexe. Proto bude cvičení pokračovat další den.

LEKCE 5 – 1 a půl vyuč. hodiny (ze 4)

Poznámky: První jeden a půl hodiny věnováno přípravným cvičením na počítání, čtení a psaní – početní divadélko, cviky na procvičování motoriky, rytmicizace, prostorová orientace
Poslední hodina vycházka do okolí školy spojená s dopravní výchovou a hraním na dětském hřišti

1. hodina

Veselá cvičební chvílka – děti samy vymýšlejí pohyby vycházející z předešlý den probíraných profesí (následuje po cca 20 minutách učebních činností z oblasti M a Čj, viz. úvodní poznámka)

Dokončení scének z minulého dne – 15 min

Cíle: zopakování poznatků o pracovnících školy a nácvik situace žádosti

Průběh: viz lekce 4

Průběžná reflexe: viz lekce 4

2. hodina

Upír – 10 min

Cíle: procvičení jmen v situaci mírného stresu

Průběh: Děti stojí v kruhu, jedno z nich je uprostřed. Někoho si vyhlédne a kráčí pomalým krokem s napřaženými rukama k němu. Dotyčný musí říci jméno některého spolužáka dříve,

než se ho dotkne. Pokud to stihne, upír se otočí a jde k jmenované oběti. Pokud ne, stává se upírem on sám.

Reflexe: Jak se vám hra líbila? Co se vám na ní líbilo? Bylo pro vás těžké vzpomenout si na jméno, když na vás upír šel? Už si pamatujete jménem všechny spolužáků? Potřebujete si je ještě procvičovat na dalších hrách?

Poznámky: Pokud se stane a „upír“ nepozná podle jména, ke komu má jít, zeptá se (Kdo je xy?) a potom pokračuje. Tuto možnost nabídnout žákům, až když situace nastane (mohou ji i sami navrhnout).

Opakování jmen v situaci stresu může mít vliv na schopnost vybavit si a zapamatovat jména – a to podle míry stresu, jenž představuje pro jednotlivé žáky (tj. negativní i pozitivní).

V dalším týdnu není procvičování jmen už věnováno příliš času – vycházím z předpokladu, že děti necítí přílišnou potřebu v hrách na toto téma pokračovat. Samozřejmě v případě, že potřeba vyvstane, lze program o další cvičení doplnit.

Medvídek poprvé ve škole - evaluace účinnosti programu uplynulého týdne – 25 min

Cíle: zjistit kolik si toho děti odnesly z činností uplynulého týdne v oblasti informací o spolužácích a škole a zda jim to pomohlo při adaptaci na nové prostředí, poskytnout možnost hovořit o svých pocitech na začátku týdne a pocitech současných, porovnat rozdíly a zjistit, zda u někoho nepřetrvávají větší pocity nejistoty a strachu, poskytnutí konkrétní pomoci spolužákům

Průběh: Miša a Ríša představí dětem svého kamaráda Medvídku (plyšák). Sdělí jim, že je dnes poprvé ve škole.

Reflexe: Jak se může medvídek cítit? Z čeho může mít obavy? Cítil se někdo z vás první den podobně? Má někdo podobné pocity ještě nyní? Co vám pomohlo/ co by vám pomohlo? Jak bychom mohly pomoci Medvídkovi (případně spolužákům) a situaci mu (jim) ulehčit? Realizace nápadů.

LEKCE 6 - 1 vyuč. hodina

1. hodina

Komunitní kruh: Téma: Jak jsem prožil víkend – 10 min

Cíl: prožít pocit sounáležitosti, definování prvního pravidla komunitního kruhu (mluví jen jeden - ten, který má dřevěný kamínek), samostatné vyjadřování (popis)

Průběh: Představení tématu. Kdo chce začít první, dostane od učitelky kamínek. Potom ho položí a vyzve žáky, aby si ho vzal ten, kdo se chce s ostatními podělit o své zážitky. Situace se opakuje, dokud se nevystřídají všichni, kteří chtěli mluvit.

Reflexe: Zopakování, jak činnost probíhala – do detailu (co, kdo, kdy, jak dělal). Vyvození pravidla. Proč je důležité?

Upír nebo Kulatá jména – 5 min

Cíl: opakování křestních jmen, prožití možnosti podílet se na podobě hodiny, uvolnění

Průběh: Záleží na výběru - děti dostanou možnost vybrat si ze dvou aktivit na opakování jmen (obě už dělaly minulý týden) jednu a tu potom uskutečnit.

Co o sobě prozradíš – 15 min

Cíl: zavedení pravidla STOP, praktický nácvik pravidla, plus rozšíření informací o spolužácích

Reflexe: Jsou nějaké věci, na které byste se ostatních rádi zeptali? Napadá někoho,

na co bychom se mohli ostatních ptát? (Zájmy: Hraješ rád fotbal?, Rodina: Máš bráchu?, Jídlo: Máš rád špagety? Pocity: Bojíš se tmy? ap.)

Průběh: Seznámení s pravidlem STOP. Všechny děti dostanou přidělená dvě kolečka a mohou položit 2 otázky libovolnému spolužákovi (dají mu kolečko a položí adresně otázku – Petře,...?) – ovšem s omezením, že nikdo nesmí obdržet více než 2 otázky (pozná se to tak, že každý si před sebe vyloží kolečka symbolizující otázky, které už dostal)

Reflexe: Využili jste obou koleček (otázek)? Kdo ne? Proč? Odpověděli jste na všechny otázky, které vám byly položeny? Kdo ne? Proč? Myslíte, že je důležité mít možnost neodpovídat na otázky? Na co by třeba někdo nemusel chtít odpovídat? A co s různými hrami – myslíte, že by se mohlo stát, že byste něco nechtěli dělat? Využili byste pak pravidla STOP?

Poznámky: Zde poprvé se uplatní pravidlo, že pokud někdo nechce odpovídat nebo se ptát nemusí. Může se stát, že ho nikdo nevyužije – některé děti však pravděpodobně nemusí napadnout další otázka nebo nevědí či nechtějí odpovědět, případně jsou zvědavé a tak se stane, že ho alespoň někdo využije. I kdyby se však pravidlo v aktivitě nepoužilo, v reflexi se k němu vrátíme.

S okruhy možných otázek budou děti pravděpodobně potřebovat pomoc.

Tichá pošta

Cíle: zábava, prožitek spolupráce ve skupině, rozvoj sluchové citlivosti

Průběh: Žáci sedí v kruhu. Učitelka (v dalších kolech žák) vymyslí slovo, pošeptá ho do ucha žákovi sedícím po levé ruce, ten je pošeptá dalšímu...až se kruh uzavře a šeptané slovo dorazí k poslednímu, kdo je ještě neslyšel (osobě před „vymýšlejícím“). Ten řekne nahlas, v jaké podobě k němu dorazilo, načež se porovná se slovem původním a zjistí se případné zkomolení.

LEKCE 7 – 3 vyuč. hodiny (1., 2., 4.)

Poznámky: Jde o nejnáročnější lekci celého programu

1. hodina

Písnička s pohybem „Otec Abrahám“ – 5 min.

Cíle: uvolnění, aktivizace, navození dobré nálady, zcitlivění na téma

Reflexe: Vadilo otci Abrahámovi, že děti nejí, nepijí a jenom blbnou? Jak se takovému chování říká? (zlobení) Co asi udělal otec Abrahám?

„Zlobení“ – 15 min

Cíl: uvést příklady nevhodných způsobů chování (zlobení), uvědomit si, že se téma týká každého, přemýšlet nad následky a uvádět je

Průběh: 1. fáze: **Reflexe:** Připomenutí pravidla STOP.

Jaké chování si představíte, když se řekne zlobení? Už jste někdy zlobili? Co přesně jste dělali? Jaký jste k tomu měli důvod? Je tu někdo, kdo nikdy v životě nezlobil? Říkejte mi teď všechno ošklivé chování, které vás napadne (k věcem, ke kamarádům, k mamince, jiné)?

2. fáze: Za každý příklad zlobení vyndá učitelka jednu černou stopu a ten, kdo příklad vymyslel, ji nalepí (lepící gumou) na zeď, až se z nich postupně vytvoří cestička.

3. fáze: **Reflexe:** Tak, teď tu máme celou dlouhou cestičku z černých šlápot „zlobilek“ – napadá vás, kam asi vedou? (podle představivosti a zkušeností – do vězení, do pekla, do sklepa, do postele bez večeře ap.)

Co se stane, když někdo zlobí? (konkrétní příklady, potom zobecnit – dopad na dotyčného (trest, pocity viny nebo studu), na ostatní, na vztahy). Chtěli byste, aby se tak někdo choval

k vám? Jde to nějak napravit? (omluva, úklid, oprava ap. – podle povahy „přečinu“) Už jste někdy některý z popsaných způsobů použili? Jak to probíhalo? Jaký byl výsledek? Jak jste se potom cítili?

Poznámky: Z hlediska Kohlbergových stádií je pro děti podstatné, že za zlobením přichází trest a to je obvykle demotivuje k opakování chování (pokud zisk nepřevýší trest, nebo trest sám není určitým ziskem) – přesto je dobře podívat se i na následky zlobení z pohledu postižených (jaké má důsledky pro rodiče, co se stane s poničenými věcmi atd.) a hlediska vtažů.

Z hlediska kognitivního vývoje by už děti měly být schopné pochopit možnost nápravy situace.

V reflexi jsou otázky na pocity, které mohou být pro děti ještě příliš těžké (viz snížená schopnost sebereflexe), přesto se lze pomocí pomocných otázek dobrat odpovědí. To samé se týká otázek ohledně dopadu chování na různé subjekty a objekty. Jde však nepochybně o náročnější podobu reflexe, která vyžaduje ze strany učitele přípravu, aby dokázal děti k odpovědím dovést.

Klíč a pryč - 10 min

Cíle: uvolnění, zábava, odpočinek od tématu

Průběh: Děti se rozdělí do skupin (po cca 6). Každá skupina dostane klíč přivázaný na provázku. Úkolem je provléci klíč s provázkem tričky všech členů skupiny dříve, než dohraje písnička.

V druhém kole jde o vyvlečení provázku z triček.

Poznámky: Předvést dětem způsob provlékání.

Nejde o soutěž skupinek. Ti, kteří již cíle dosáhli, mohou povzbuzovat ostatní skupiny.

2. hodina

Obrázkové situace 20 min

Cíle: rozpoznání špatných a dobrých prvků chování, příprava na definování pravidel, rozvoj schopnosti samostatně popisovat situace, nácvik práce ve dvojici

Průběh: Děti dostanou do dvojic (tak, jak spolu sedí) pracovní listy s obrázky různých situací – s příklady správného i nežádoucího chování (5+5). Mají za úkol dohodnout se ve dvojici, které chování je špatné a škrtnout ho.

Následuje diskuse v kroužku.

Reflexe: Co přesně se děje na prvním, druhém...obrázku (kdo, co, jak dělá)? Které děti se nechovají správně – která dvojice vybrala 1. obrázek,...? Co je na jejich chování špatné? Chtěli byste, aby se tak ostatní chovali k vám? Na kterých obrázcích se chovají děti hezky? Co je na jejich chování dobré? Chtěli byste, aby se tak ostatní chovali k vám?

Napadají vás ještě další příklady, kdy se někdo choval pěkně k druhým nebo k věcem? Jak se k dítěti které dělá xy (příklady správného chování) chovají ostatní? (chtějí s ním kamarádit, mají ho rádi, dostane odměnu, ...) Je to příjemné?

Domeček, stromeček, hříbeček – 5 min

Cíl: zábava, zcitlivění na téma pravidel

Průběh: Děti si v krátkosti vyzkouší polohy těla pro každou pozici (domeček – ruce nad hlavou jako střecha, stromeček – ruce znázorňují větve smrku, hříbeček – sednout na bobek)

Učitelka říká v postupně se zvyšujícím tempu na střídačku jednotlivé polohy. Kdo se splete, musí udělat 3 dřepy a pak se může vrátit do hry. Kdo podvádí, vypadává.

Reflexe: Jak hra probíhala – co, kdo dělal? Co se stalo, když se někdo spletl? Co se stalo,

když někdo podváděl? Víte jak se říká tomu, že ve hře musí hráči něco dělat nebo to mají naopak zakázané, a když to poruší, jsou potrestáni?

Pravidla – 20 min

Cíle: upřesnění pojmu pravidlo (dokáže vlastními slovy definovat pojem), uvedení příkladů pravidel ze života, vytvoření pravidel třídy

Průběh: - Reflexe: Mohl by mi tedy někdo vlastními slovy říci, co je to pravidlo? Znáte některá pravidla z jiných her (fotbalu, člověče nezlob se, ap)? Musí se lidé řídit pravidly i jinde než při hrách? (doprava, policisté, obchod, atd.) Jakými? Co by se stalo, kdyby tato pravidla neexistovala?

Máte nějaká pravidla doma? Měli jste nějaká pravidla ve školce? Čeho se týkala? Myslíte, že i ve třídě, je důležité chovat se podle pravidel? Napadají vás nějaká pravidla (z oblastí učení, vzájemných vztahů s ostatními dětmi, chování k věcem, chování k učitelům, atd.), která by se nám mohla hodit? ... diskuse, výběr... Souhlasí všichni s vybranými pravidly? ... Společný výběr piktogramů

Poznámky: S formulací pravidel a jejich výběrem je v tomto případě ze strany učitele potřeba dětem pomoci prostřednictvím návodných otázek a zpřesňování formulací. Samy toho v tomto věku nejsou schopny.

Pravidla je kvůli prozatimní ngramotnosti dětí lepší znázornit graficky než napsat.

Příklad pravidel a jejich možných grafických znázornění:

Dávám pozor (Pozorně se dívám a naslouchám) – oko, ucho

Když chci něco říci, čekám, až dostanu slovo – zvednutá ruka/ dřevěný kamínek

Pomáhám ostatním – podané ruce

Ve třídě chodím pomalu – želva (šnek)

Vždy mám na lavici připravené věci na hodinu – knížka a pero

...Za každý den, kdy se nám podaří dodržovat dobře všechna pravidla (zhodnocení na závěr dne) sundáme ze zdi jednu černou stopu.

2. hodina

Poznámky: Hodina probíhá na školním hřišti (či jiném vhodném větším venkovním prostoru)

Puzzle – 15 min

Cíl: dodržování pravidel, prožitek spolupráce

Průběh: Děti jsou rozděleny na skupinky cca po 3 (metodou vlastního výběru). Stojí seřazené v zástupech za čarou. Každé družstvo má přidělenou barvu. Učitelka rozmístí na ploše příslušnými do podoby puzzle nastříhané postavičky školáka a školáčky oblečené v barvách jednotlivých skupinek (z kartonu). Úkolem zní, že vždy jeden z každé skupinky vyběhne za čaru a snaží se co nejrychleji najít dílek svého puzzle (podle barvy). Dílek donese za startovní čaru své skupince a vybíhá další člen skupiny. Zbylí členové se snaží poskládat dílky dohromady.

Hlavní pravidlo zní, že na trati může být vždy jen jeden ze skupinky (nechat děti zopakovat).

Reflexe: Jak probíhala činnost (co, kdo, kdy přesně dělal)? Jak znělo základní pravidlo? Dodrželi ho všichni? Jak se vám pracovalo ve skupince? Došlo k nějakým problémům? Jak jste je vyřešili? Jste s výsledkem spokojeni?

Poznámky: Počet dílků – 6 na 1 postavu (tj. každé dítě běží zhruba 4x). Je třeba, aby byl obrázek snadno složitelný – cílem není v tomto případě řešení puzzle.

Větší počet dětí na skupinu nedoporučuji – když jeden běží, dva skládají. K hádkám dojde méně pravděpodobně než v případě, kdy by na stanovišti zůstávaly a skládaly 3 děti.

Je možné seskupit děti i po dvojicích, to však klade zvýšené náklady na přípravu puzzlí.

Skupinky, které již úkol splnily, sledují a povzbuzují ostatní.

Chobotnice – 10 min

Cíl: dodržování pravidel, zábava

Průběh: Hra začíná stejně, jako „Rybičky“, tedy žák – rybář (vybraný pomocí rozpočítavadel) - je na jedné straně hřiště, ostatní jsou na druhé. Po slovech „rybičky, rybičky, rybáři jedou“ se rozběhne a snaží se chytit co nejvíce spolužáků. Smí běžet pouze vpřed. Koho se dotkne, stává se chobotnicí, která smí pohybovat pouze chapadly (jinak sedí na místě). V dalším kole se chobotnice snaží chapadly dosáhnout na probíhající spoluhráče a pomocí rybáři pochytyt je. Rybičky se smí pohybovat pouze v čarami vymezeném prostoru.

Reflexe: Líbila se vám hra? Jak znělo hlavní pravidlo pro rybáře/chobotnice/rybičky? Dodržel je rybář/ chobotnice/ rybičky? Které pravidlo vám dělalo největší problémy? Bylo těžší ho dodržet než v případě puzzle?

Hutututu – 10 min

Cíle: dodržování pravidel v situaci soutěže, zábava

Průběh: Děti jsou rozděleny (pomocí rozpočítání na jablka a hrušky) do dvou družstev. Každému družstvu je přidělena půlka hrací plochy (označeno buď permanentními čarami vymezujícími hrací plochu hřiště, nakreslené křídou nebo vyznačené např. pomocí provazů). Jde o soutěž, kdy vyhrává družstvo, které dokáže přivést na svou stranu všechny hráče druhého družstva. Udělá to tak, že vždy jeden člen družstva (střídají se po kole) se nadechne a vyběhne na území druhého družstva, kde se snaží chytit (dotknout se) některého jeho člena. Hlavním pravidlem je, že má jen jeden nádech, na který musí vydržet někoho chytit a ještě se vrátit na své území. Jakmile se mu to povede, chycení protihráči se stávají členy jeho družstva. V případě, že mu dech dojde dříve, než se vrátí, zůstává naopak v druhém družstvu on.

Reflexe: Líbila se vám hra? Jak zněla pravidla? Jak se vám dařilo dodržovat pravidla? Co se stalo, když někdo porušil pravidlo a druzí si toho všimli? (musel zůstat u soupeřů) Co bylo nejtěžší? Je tu někdo, kdo porušil pravidlo a nikdo si toho nevšiml? Bylo to správné? (otázka pro případného hříšníka)?

Poznámky: *Soutěž je v tomto případě oslabena tím, že členy družstva, které vyhrálo, se vlastně v průběhu hry stali i členové družstva konkurence.*

Učitelka musí bedlivě sledovat, zda děti skutečně dodržují pravidlo jednoho nádechu.

Závěrečná reflexe: Proč je důležité dodržovat při hrách pravidla? Co se stane, když někdo podvádí (důsledky pro hru, důsledky pro něj)? Chcete dodržovat pravidla? – **5 min**

LEKCE 8 - 1 vyuč. hodina

1. hodina

Rekapitulace pravidel a jejich důležitosti podle plakátu s jejich grafickým znázorněním - 5 min

Poznámky: *Plakát vyrobí učitelka a vyvěsí ho ráno před příchodem dětí na viditelné místo*

Recept na zlobení – 20 min

Cíl: osvojování akceptujícího postoje k druhému (přes občasné chování, které se nám nelíbí), podpora solidarity a soudržnosti, vyzkoušení praktické možnosti, jak pomoci spolužákovi uvědomit si a ovládnout své chování

Reflexe: Dohodli jsme se, že někdy zlobí každý? Jaké jsme řekli, že k tomu může mít důvody? (mít špatnou náladu, být unavený, být naštvaný, atd.) Protože následky zlobení jsou, jak jsme viděli nepříjemné, chtěli byste, aby vám někdo pomohl, když vidí, že zlobíte?

Byli byste vy ochotní pomoci druhému, aby si uvědomil, že zlobí a přestal? Znáte nějaká kouzelná slovíčka, která umožní, že vám ostatní rádi něco půjčí, pomohou vám atd.? (prosím, děkuji) Teď se naučíme kouzelnou říkanku, kterou můžeme použít, když někdo zlobí, abychom mu pomohli jeho chování.

Průběh:

Děti se naučí společně říkanku – recept na zlobení - „Jde na tebe zlobení? Utrhnu ti lupení! Když si ho dáš za klobouček, budeš zase hodný klouček / Když si ho dáš na tričko, jsi zas hodná, holčičko.“ Říkanka se doprovází pohybem (ten, kdo pomáhá, „trhá lupení“ a dává ho druhému na určené místo; na slovo hodný/ hodná druhého pohladí)

Následuje nácvik ve formě scének – jeden si vybere, jak zlobí, druhý „čaruje“

Reflexe: Chtěl by to někdo z vás vyzkoušet ve skutečnosti, až uvidí někoho ze třídy zlobit (nebo jinde)? Napadá vás ještě jiný způsob, jak druhému pomoci, když zlobí?

Poznámky: Naučenou říkanku je vhodné používat v případě, že někdo zlobí (učitelka i děti). Hrozí sice určité riziko, že dotyčnému (př. rozčilenému) to nebude milé a bude reagovat jinak, než „kouzelník“ čekal, to však jen dává dobrou příležitost na aplikaci OSV v podobě reflexe reálných situací v oblastech práv druhého, pocitů ap.

Brána – 10 min

Cíl: pomoc druhému, podpora důvěry

Průběh: Děti se rozdělí na dvojice. Jeden si zaváže oči a úkolem druhého je provést ho bránou („brána hodných dětí“), která je umístěna na druhé straně třídy. Má ho vést jemně a pomalu, nestrkat do něj, netahat ho. Potom se role vymění.

Reflexe: Podařilo se všem dvojicím dokončit úkol? Měla některá dvojice potíže? Jaké? Jak jste se cítili, jako ti, kdo viděli? Jak jste se cítili, jako ti, kdo viděli? Jak jste se cítili, jako ti, kdo byli „slepí“? Věřili jste druhému, že vám pomůže projít bránou?

Závěrečná reflexe: Kdo s myslí, že se mu dnes podařilo dodržet všechna pravidla? Měl někdo s některým z nich problémy? Můžeme sundat jednu černou stopu? – **5 min**

LEKCE 9 – 1 vyuč. hodina

I. hodina

Pavučina – 15 min

Cíle: poskytování pozitivní zpětné vazby, podpora pozitivního klimatu

Průběh: Děti sedí v kroužku a posílají si mezi sebou klubko provazu. Vždy, když někomu klubičko posílají, řeknou komu je určeno a dodají nějakou věc, která se jim na něm líbí, kterou oceňují. Dotyčný posílá klubičko dál.

Reflexe: Bylo pro vás těžké vymyslet, co na druhém ocenit? Jakých věcí se ocenění, která jsme slyšely týkala? Líbilo se vám druhého pochválit? Jaký pocit jste měli, když někdo řekl něco hezkého o vás? Chtěli byste to zažít častěji? Co pro to můžete udělat?

Poznámky: Aktivita není pro děti v tomto věku jednoduchá. Mají často potíže vymyslet významnější pozitivní rys, který lze u druhého vyzdvihnout. Je jim třeba vysvětlit, čeho se má jejich pozitivní poselství týkat – např. ne „máš hezké tričko“, ale třeba „líbí se mi, že je s tebou legrace“, „jsi hodný, že jsi mi včera pomohl najít bačkoru“, ap. je také třeba dohlédnout, aby se dostalo na všechny a jemně v tomto směru děti usměrnit.

Kdo se vyměnil – 10 min

Cíle: opakování jmen, dodržování pravidel, rozvoj vizuální paměti

Průběh: Děti sedí v kroužku (ne příliš těsně u sebe). Na povel zavřou oči. Učitelka obchází kruh a dvěma dětem zaťuká na rameno. Ty si potom co nejtíšeji vymění místo. Na povel děti

oči opět otevřou a kdo se první přihlásí, odpovídá, kteří spolužáci si místa vyměnili. Když uhodne, obchází on. Když ne pokračuje v hádání jiný žák. Pokud nikdo neuhodne, prozradí se vyměnění žáci a obchází dál učitelka (nebo žák).

Reflexe: Jaké pravidlo museli dodržet ti, co seděli, aby nepodváděli a nekazili tak hru? Podváděl někdo z vás a kouknul se (dobrovolné přiznání)? Proč to udělal? Chce to ještě někdy dělat? Proč?

Poznámky: Učitelka oči nezavírá a sleduje, zda někdo nepodvádí a nekouká (v tom případě mu dá gestem pokyn, aby oči zavřel).

Pokud se někdo přizná, je třeba vyzdvihnout jeho odvahu.

Pepíčku pípni – 10 min

Cíle: poznávání spolužáků podle hlasu, zábava, plus rozvoj sluchové diferenciaci

Průběh: Jeden žák jde za dveře. Ostatní se dohodnou, kdo bude Pepíček. Potom si všichni položí obličej na složené paže. Určený žák se vrátí do třídy a na jeho pokyn „Pepíčku, pípni“ se vybraný žák ozve zapípnutím. „Hadač“ se snaží poznat, kdy zvuk vydal. Má celkem tři pokusy (třikrát může vydat pokyn a hádat). Když uhodne, vymění se s odhaleným spolužákem. Když ne vrací se za dveře.

Reflexe: Dařilo se vám poznat spolužáky podle hlasu? Máte dojem, že už ostatní dobře poznáte?

Poznámky: Pokud se „hadači“ nepodaří v novém kole znovu ani napotřetí uhodnout, nevrací se již za dveře, ale vybere se místo něj někdo jiný, aby docházelo k prostřídání.

Pokud na Pepíčka nezbude čas (protáhne se předešlá aktivita), zařadí se na začátek další hodiny.

Reflexe: Jak se vám dnes dařilo dodržovat pravidlo x,y,.....? Měl někdo s některým potíže? Můžeme za dnešní den sundat jednu černou stopu? - **5 min**

LEKCE 9 - 1 vyuč. hodina

1. hodina

Indiánský zvěd - orientační běh školou – 45 min

Cíl: zjistit, nakolik se žáci orientují ve škole a jsou schopni požádat ostatní ve škole o pomoc či laskavost

Průběh: Děti si vylosují obrázek ovoce, podle kterého se rozdělí do dvojic. Každá dvojice dostane pracovní list s úkoly, které mají splnit a plátěný sáček. Zadání úkolů má kresebnou formu – př. školník – klíč, kuchařky – sušenky, tělocvična - míček, záchod jeden dílek toaletního papíru. Každá dvojice začíná jinde – má vlastní pracovní list s příslušným pořadím úkolů.

Reflexe: Splnili jste všechny úkoly? Ztratila se některá dvojice? Měli jste nějaké jiné problémy? Jak jste si v dané situaci poradili?... Pochválit, pokud použili efektivní způsob... Cítíte, že se již ve škole dobře vyznáte? Nebojíte se požádat o pomoc ostatní žáky nebo dospělý?

...Následuje oslava úspěšného zakončení „bojovky“ přípitkem dětským šampaňským a konzumací získaných sušenek.

Poznámky: Předem je dobré nacvičit s žáky na simulovaných situacích, jak se zachovat v situaci, kdy potřebují pomoc (př. protože se ztratili) – ahoj/dobrý den, mohl bys mi/mohl byste mi prosím říci, kde najdu... ap.).

Je také třeba probrat s dětmi pečlivě pravidla samostatného pohybu po škole týkající se zaprvé jejich bezpečnosti, zadruhé ohleduplnosti k ostatním žákům a učitelům ve škole.

Je nutné zajistit dostatečný dozor na trase (zejména schodiště, zábradlí, vchod, tělocvična

ap.). Vhodné je využít pomoci starších ročníků (8., 9. třída).

LEKCE 10 (závěrečná) – 2 hodiny (3. a 4.)

1. hodina

Komunitní kruh: Téma: Našel jsem si už ve třídě kamarády? – **10 min**

Pozor padá – 10 min

Cíl: uvolnění, zábava, zopakování jmen

Průběh: Jeden žák stojí uprostřed, drží v ruce smeták/mop opřený pracovním koncem o zem, ostatní kolem něj utvoří kruh.

Žák uprostřed vždy řekne jméno a pustí tyč smetáku. Úkolem jmenovaného dítěte, je chytit smeták dříve, než dopadne na zem. V tom případě se nic neděje. Pokud však smeták nechytí, jde doprostřed kruhu on.

Poznámky: V případě, že je úkol pro žáky jednoduchý, lze ho ztížit tím, že se smeták opírá o zem tyčí (padá pak rychleji a je těžší ho chytit).

Co o mně víš – 20 min

Cíle: vyzkoušet, nakolik se už žáci poznali, zopakovat a rozšířit informace týkající se jednotlivých žáků, poskytnout jednotlivým žákům šanci sdělit o sobě, co považují za důležité

Průběh: Každý si vylosuje obrázek s charakteristikami vzhledu jednoho ze spolužáků (předem připravený učitelkou a doplněný ten den o charakteristiky týkající se oblečení – př. modré oči, dlouhé hnědé vlasy, růžové tričko). Úkolem je daného spolužáka poznat a říci o něm co nejvíce informací. Když už nic neví, ostatní ho mohou doplnit.

Průběžná reflexe po každé charakteristice žáka: Souhlasíš s tím, co o tobě spolužáci řekli? Chtěl bys o sobě ještě něco doplnit (co považuješ za důležité, aby o tobě ještě věděli)?

Závěrečná reflexe: Máte pocit, že už jste za uplynulé dva týdny spolužáky poznali natolik, že se s nimi cítíte dobře?

Poznámky: Na rubu každého obrázku je jméno. Učitelka po každém losování zkontroluje, zda si dotyčný žák nevytáhl sebe (v tom případě losuje znovu).

2. hodina

Plakát – Vv – 45 min

Cíle: prožitek spolupráce na společném díle, završení kurzu

Průběh: Každý žák obdrží

Na začátek si natrou za pomoci učitelky obě ruce barvou (různé barvy), dají je tak, aby se vzájemně dotýkaly a vzniklý kruh obtisknou na připravenou čtvrtku (formát podle počtu dětí např. A1) pod předem předkreslené obrázky oka, ruky... – tedy piktogramů pravidel.

Dále učitelka vystříhne dětem kolečka z barevného papíru (barvu si zvolí samy), děti doprostřed kruhu nalepí fotku a kruh přilepí dovnitř vzniklého kruhu spojených dlaní. Zbytek času věnují žáci tomu, že kolem svého kroužku kreslí obrázky věcí, které mají rádi.

Reflexe: Jak se vám práce líbila? Co můžeme z plakátu vyčíst? (kdo patří do naší třídy; co má rád; spojené ruce symbolizují, kamarádství a vzájemnou pomoc; pravidla (která a proč), jak se chovat, aby se nám ve třídě líbilo)

Poznámky: O fotografiích potřebných pro tuto činnost je třeba informovat přes notýsky rodiče dopředu a mít je shromážděné raději den předem. Pokud by se to nezdařilo a některý ze žáků by ji přece jen neměl, vytváří plakát spolu s ostatními a foto se vlepi později.

*Plakát se vyvěsí na chodbu vedle dveří do třídy (případně na dveře třídy).
Reflexe je trochu abstraktněji laděná, ale s dopomocí učitelky je možné najít v něm danou symboliku.*

Celková plánovaná délka: 16 a půl vyučovací hodiny

7.2.2. Rozvoj dovedností poznávání – vnímání a soustředění

Téma budování dovedností poznávání je specifické v tom, že se přímo nabízí propojení s obsahem i metodami jednotlivých výukových i výchovných předmětů. Z toho jsem vycházela při konstrukci programu a snažila se ilustrovat různé možnosti využití tohoto potenciálu.

Právě proto však, že je rozvíjení schopnosti poznávání tak úzce spjata s látkou i metodami předmětů prvního ročníku, platí více než v ostatních případech, že jde pouze o ilustraci možností, jak je zpracovat. Nyní ke konkrétnějším východiskům.

Důležité je podporovat v průběhu výuky rozvoj všech smyslových modalit. Co se týče zraku a sluchu, ty jsou rozvíjeny v prvním ročníku především v rámci českého jazyka a matematiky přirozeně a kontinuálně. Je to dáno povahou učební látky i metodami, které se při jejím předávání žákům ve výuce používají. Jmenovitě je rozvoji dovedností poznávání ve výuce věnováno hlavně tzv. přípravné období (předčtenářské, předpočtářské), zaměřené na dovednosti potřebné zejména pro čtení, psaní a počítání, ale proces jejich zkvalitňování pokračuje po celý první ročník.

I kdyby nebyl jejich rozvoj podporován zacílenou reflexí, vývoj a povaha učební látky v tomto období samy o sobě zaručí normálně se vyvíjejícímu žákovi progres v této oblasti. Zapojení OSV však poskytne použitím specifických metod příležitost rozvíjet dovednosti uvědoměle, a naučit se tak více.

Pokud jde o ostatní smysly, tedy hmat, čich, chuť a také propriocepci, těmto modalitám není ve výuce běžně věnováno příliš prostoru. To je ovšem chyba, protože čím více smyslů člověk do poznávání okolního světa zapojí, tím bohatší škálu vjemů získá a tím přesnější a živější budou jeho představy, což pozitovně ovlivní způsob přemýšlení. S takovými představami potom lze operovat v mysli účinnějším způsobem – např. představa čísla vytvořená na základě multisensorických vjemů je daleko přesnější a pro žáka je potom snazší s ním operovat (třeba při řešení či vytváření slovních úloh)

Na závěr uvádím přesnější časové zařazení lekce do školního roku, aby bylo jasné, ve které fázi výuky základní gramotnosti se žáci nacházejí (a s čím musí učitel při plánování lekcí počítat). Program je navržen pro březen, kdy děti ještě nezvládají číst (tím pádem ani psát) všechna písmena a počítají krátce v oboru do 10.

PODTÉMATA KURZU A JEJICH OBECNÉ A KONKRÉTNÍ CÍLE

A – MULTISENSORICKÉ VNÍMÁNÍ - umožnit žákům vnímat všemi smysly

- jsou schopni říci, které smysly a orgány spolu souvisí
- uvědomují si význam všech smyslů a dokáží ho popsat vlastními slovy
- vyzkouší, jak jednotlivé smysly fungují a co se stane, jsou li omezeny
- vyjmenují příklady činností, v nichž se uplatňují jednotlivé smysly
- jsou schopni reflektovat význam jednotlivých smyslů pro učební činnosti
- pomocí rozšířené slovní zásoby jsou schopni reflektovat aktivity zaměřené na smysly a soustředění

B – JEDNOTLIVÉ SMYSLY - trénink konkrétních smyslových modalit a dovedností

- rozvoj zrakové a sluchové diferenciacce
- rozlišují zrakem figuru a pozadí
- rozvoj citlivosti jednotlivých smyslů
- aktivizace a rozvoj zrakové, sluchové, čichové, chuťové a hmatové paměti
- procvičí

C – SOUSTŘEDĚNÍ – zlepšit schopnost soustředění

- vlastními slovy definují soustředění
- chápou a jsou schopni vyjádřit význam soustředění pro učení
- vědí, co (jaké vlivy) narušují jejich soustředění
- vyzkouší si prakticky vliv dechových, imaginačních a pohybových cvičení na zklidnění a zlepšení schopnosti soustředit se
- uvědomují si vlastní tělo a dokáží s ním vědomě pracovat (rozvoj propriocepce)

D – SEBEORGANIZACE – zprostředkovat žákům možnosti ovlivnění vlastních výkonů

- chápou význam tréninku v učení se novým dovednostem (dovednostem, které potřebují zlepšit)
- vyzkouší některé způsoby, jak zlepšit svůj výkon v různých činnostech souvisejících se smyslovým vnímáním a soustředěním

E – SYSTEMATICKÉ VNÍMÁNÍ – nacvičit možný způsob explorační vizuálního materiálu

- jsou schopni systematické explorační vizuálního materiálu

PROGRAM JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ – číslo lekce, plánovaná délka, název aktivity, přibližné časové určení, cíle aktivity, popis činnosti, orientační otázky k reflexi, poznámky k řízení, organizaci, pomůckám atd.

LEKCE 1 – 3 vyuč. hodiny

1. hodina – propojení s látkou Prv „Lidské tělo“

Komunitní kruh: Jsem spokojený se svým vzhledem (tělem)?

Všemi smysly – 10 min

Cíle: zcitlivění na téma smyslového vnímání, identifikace vlastních smyslových počítků, pojmenování smyslových modalit.

Průběh: Učitelka připraví hned ráno, ještě než děti přijdou do třídy multisensorické výukové prostředí – tichá relaxační hudba, aromalampa, svíčky v barevných skleněných nádobách (svícinky), polštářky na zemi, ovocný čaj. Děti dostanou hned po příchodu do místnosti pokyn posadit se na polštářky a je jim nabídnut čaj. Po začátku hodiny mají za úkol minutu tiše sedět a uvědomit si, co je dnes ve třídě jinak než obvykle.

Reflexe: Čeho neobvyklého jste si všimli? Jak jste si toho všimli – co jste k tomu potřebovali? Líbí se vám hudba, barevná světla,...? Jak byste ji/je popsali? Co se vám líbí nejvíce? Abychom to shrnuli – čeho jste si všimli očima,...? Jaké všechny části těla jste tedy při vnímání využili?

Poznámky: *Pozor na bezpečnost. Striktně vzato zapálené svíčky do školy nepatří. Určité omezení rizika představuje jejich umístění v nádobách, ale přesto je třeba je rozmístit s rozmyslem a mít připravenou vodu na hašení.*

Vůni do aromalampy vybírat opatrně – pozor na alergie (dobře přijímána bývá dětmi mandarinka).

Obrázky – 10 min

Cíle: sjednocení slovní zásoby v oblasti smyslů, uvědomění si důležitosti jednotlivých smyslů (dokáže vyjádřit vlastními slovy význam jednotlivých smyslů pro člověka)

Průběh: Učitelka připevní na tabuli obrázky znázorňující jednotlivé smyslové orgány - oko, ucho, nos, ústa, kůže – tělo. Děti postupně pojmenují všechny orgány, řeknou, kolik jich mají, kde jsou umístěné a spolu s učitelkou přiřadí k orgánům odpovídající smysly.

Reflexe: Znáte někoho, kdo nevidí, neslyší,...? S jakými problémy myslíte, že se člověk s poškozeným zrakem, sluchem, chutí, čichem, hmatem potýká? Bez jakého orgánu by pro vás bylo nejtěžší žít? Proč?

Oko – 15 min

Cíle: zaměřené pozorování, vyjádření vjemu kresbou, porovnání způsobů pozorování, popis oka

Průběh: Děti dostanou kartičky se jmény 2 spolužáků, pod kterými jsou nakreslené oči. Jejich úkolem je zadívat se určenému spolužákovi do očí, všimnout si jejich barvy a co nejpřesněji ji přenést na předkreslené oko. Potom položí kartičky na zem (vždy dají k sobě ty, jež představují oči jednoho člověka) a posadí se kolem nich. Potom si prohlížejí kartičky patřící k jednotlivým žákům a porovnávají je se skutečným vzorem.

Reflexe: Jakou barvu má podle vás X? Který obrázek ji podle vás lépe vystihuje? Byl pro vás úkol náročný? Co jste museli dělat, abyste mohli oči vybarvit podle předlohy? Prohlédli jste si je jen jednou nebo jste se na ně dívali opakovaně? Všimli jste si na nich

něčeho zajímavého? Jak byste tedy popsali oko (tvar, části, barvy)?

Průběh: *K hladkému průběhu je výhodné udělat rozpis dvojic na pracovní listy tak, aby uspořádání jmen odpovídalo rozdělení na trojice (Petr kreslí Janu a Tomáše, Jana Tomáše a Petra, Tomáš, Janu a Petra)*

2. hodina – propojení s Čj

Koukám a vidím I - 15 min

Cíle: rozlišování inverzních tvarů, porovnání percepčních strategií

Reflexe: Myslíte, že je nějaký rozdíl, když řeknu, že se na něco dívám/koukám – př. dívám se z okna, nebo že něco vidím? Mohu na něco koukat a nevidět to? Stalo se vám to někdy? Zkusíme nyní cvičení, v němž se ukáže, čeho všeho si dokážete na obrázku všimnout (co dokážete vidět).

Průběh: Děti se rozdělí do dvojic, do kterých dostanou vždy jeden pracovní list s dvojicí podobných obrázků. Jejich úkolem je nalézt a červenou barvou označit rozdíly a u každého popsat, v čem je jiný (řící si to potichu ve dvojici). Po cca 5 minutách následuje společná kontrola – na tabuli je zvětšenina pracovního listu a jednotlivé skupinky chodí označovat rozdíly, které našly a popisují v čem spočívají (jeden zakreslí, druhý popíše).

Reflexe: Kolik rozdílů vaše skupinka našla? Nastali během práce nějaké potíže? Jak jste je řešili? Jste s řešením spokojeni? Šel problém řešit jinak? Jak jste při hledání rozdílů postupovali? ... Porovnání, zda má dosažený výsledek tj. počet nalezených rozdílů nějakou souvislost se stylem, jakým dvojice pracovala ... Jakými způsoby tedy lze při podobném úkolu postupovat? Který se ukázal v našem případě, jako nejúčinnější? (pokud to vyjde, tak systematický) Chtěli byste ho vyzkoušet?

Poznámky: *Rozdíly v obrázcích spočívají v zrcadlovém obrácení různých detailů (pravo-levé převrácení, záměna nahoře/dole, situovanost nahoru/dolů) – soustředění a vnímání těchto podrobností týkajících se polohy tvarů a jejich diferenciací přispívá k rozpoznávání písmen b/d/p/q a odhalení nedostatků v oblasti rozlišování inverzních obrázků, které může signalizovat SPU.*

Pokud nevyjde z výsledků systematický postup jako průkazně nejúčinnější (nebo pokud ho nikdo nepoužil), je třeba poněkud změnit motivaci pro následující aktivitu – například říci, že vyzkouší nový způsob a potom porovnají, jestli se jim takto pracovalo lépe nebo hůře.

Vizualizace – 15 min

Cíle: rozvoj multisensorické představivosti, uvolnění

Průběh: Děti se položí na koberec, dají si pod hlavu polštářek a představují si, co jim učitelka říká. Uč: Je krásné slunečné ráno, neděle a vy nikam nemusíte. Vstali jste z postele, protáhli se a vyšli v pyžamu do zahrady. Leháte si pod třešňový strom do zelené trávy. Ve větvích zpívají ptáci a květiny v zahradě vydávají příjemnou, sladkou vůni. Hlavu máte položenou na měkkém polštářku trávy. Cítíte, jak vám slunce paprsky hřeje chodidla a teplo vám pomalu postupuje od nohou do celého těla. Cítíte teplo v kolenou, břiše, putuje do rukou, cítíte je na krku a nyní už vás paprsky hřejí i na čele a tvářích. Vtom vedle vaší hlavy něco měkce spadne na zem. Otočíte hlavu a vidíte, že jsou to dvě třešně spojené stopkou. Strčíte si jednu i druhou do pusy a vyplivnete pecky. Hmm, ty jsou sladké. Olíznete si ze rtů poslední kapky třešňové šťávy, pomalu se posadíte a jdete zpátky do domu.

Reflexe: Jak se cítíte? Líbilo se vám to? Představili jste si, co jsem říkala? Dařilo se vám to celou dobu? Jaké zrakové/sluchové/ hmatové/ čichové/chuťové vjemy představa zahrnovala (co jste mohli vidět, slyšet,...)? Chtěli byste to někdy zkusit znovu?

Koukám a vidím II – 10 min

Cíle: nácvik systematické explorace

Průběh: Stejný jako v případě Koukám a vidím I, ovšem s tím rozdílem, že plocha obrázku je rozdělena do čtyř čtverců a úkolem dětí je prozkoumat je systematicky jeden po druhém. Až, když už důkladně prozkoumali jeden čtverec (a žádný další rozdíl na něm nevidí), mohou se přesunout k dalšímu. Následuje opět kontrola na zvětšeném obrázku připevněném na tabuli.

Reflexe: Jak jste tentokrát postupovali při prohlížení obrázku? Našli jste všechny rozdíly? Hledalo se vám snáze? Považujete tento způsob prohlížení za šikovný (účinný)? Chcete ho v budoucnu při podobném úkolu použít?

Poznámky: *Předvedený systematický postup explorace obrázku si procvičí v domácím úkolu stejného zadání*

3. hodina - propojení s Tv

Rozcvička – 10 min - bez reflexe

Cíle: rozvoj propriocepce – vnímání a ovládání těla v podobě napodobení pohybu podle vizuálního vzoru

Průběh: Děti stojí v kruhu. Každé z nich postupně předvádí jeden pohyb – co nejpřesněji a pomalu. Ostatní mají za úkol se na něj několik vteřin dívat a potom napodobit co nejvěrněji předváděný pohyb.

Na mrkanou – 10 min

Cíle: rozvoj rychlosti reakcí a postřehu, soustředění na vizuální podněty

Reflexe: Jaké smysly jste ve hře využili? Který z nich byl pro úspěch nejdůležitější? Dařilo se vám více jako „plácačům“ nebo „skákačům“? Připadala vám hra lehká nebo těžká? Čím?

Zavři oči a... - 10 min

Cíle: rozvoj propriocepce

Průběh: Děti dostávají úkoly, které plní nejprve s otevřenýma, později zavřenýma očima – př. sáhní si pravou rukou na nos, dotkní se oběma rukama kolen, ap.

Reflexe: Byl rozdíl v tom plnit úkoly s otevřenýma a zavřenýma očima? Jaký? Čím to je, že víte, kde máte př. koleno, když se nedíváte? Využíváte to někdy? (třeba, když se člověk poškrábe na noze a nedívá se,...)

Další cvičení již bez návaznosti na téma

LEKCE 2 – 3 hodiny

1. hodina – propojení s Čj

Shrnutí obsahu předchozí lekce (smysly a jejich využití, smyslové orgány, oko) – **5 min**

Reflexe provedení domácího úkolu (jak postupovali, jak se jim dařilo) – **5 min**

Oči v lese - 15 min

Cíle: rozlišení figury a pozadí, samostatná systematická explorace

Průběh: Učitelka vypráví dětem příběh o pejskovi, který hrál v lese se svými kamarády na schovávanou tak dlouho, až se setmělo a on už nebyl schopný je najít jinak, než že zahlédl

jejich oči ve tmě. Každé dítě pak obdrží svůj list s obrázkem nočního lesa, z jehož porostu porůznu vykukují oči (některé lze najít poměrně snadno, jiné splývají s pozadím a je to těžší). Jejich úkolem je pomoci pejskovi najít co nejvíce schovaných kamarádů, aby už mohli jít spát.

Nejprve si však musí sami rozdělit obrázek přeložením na čtyři díly, které potom jeden po druhém prohlédají. Následuje společná kontrola v kroužku.

Reflexe: Jaký smysl jsme používali? Podařilo se vám najít všechna schovaná zvířátka? Pomohlo vám rozdělení na díly?

Bylo to snazší než včera nebo při domácím úkolu? V čem? Myslíte, že vám pomohlo, že už jste podobný úkol dělali třikrát? Co z toho vyplývá?

Cvičební chvilka – 5 min

Pexeso

Cíle: rozvoj vizuální paměti

Průběh: Děti obdrží do trojic pexesa, která rozloží a hrají podle předem vysvětlených pravidel.

Poznámky: Učitelka obchází po třídě a monitoruje činnost.

Na začátek je lepší omezit počet dvojic v pexesové sadě (např. na 20), aby děti hru dohrály.

2. hodina - propojení s Čj (sluchová diferenciací délkou slabik)

Zvuky světa – 10 min

Cíle: soustředění sluchové vnímání, sluchová diferenciací zvuků

Průběh: Žáci mají za úkol zavřít oči a po dobu jedné minuty se soustředit na zvuky okolí (mají si uvědomit a zapamatovat co nejvíce zvuků, které uslyší). Po uplynutí určené doby oči otevrou a konfrontují vzájemně, co slyšeli.

Reflexe: Na jaký smysl bylo cvičení zaměřené? Proč myslíte, že jste měli zavřít oči? Děláte to někdy sami, když se soustředíte na poslech (pohádky, hudby)? Jaké zvuky jste slyšeli?(Slyšel někdo zvuk, který ostatní neslyšeli? – čím to může být)

Které zvuky byly zřetelné (byly dobře slyšet)? Které byly méně výrazné? Které přicházely zevnitř školy/ zvenku? Je sluch důležitý? Jak by to vypadalo, kdybychom neslyšeli (problémy, omezení)?

TU/TŮ – 10 min

Cíle: sluchová diferenciací délkou tónu, její vizuální znázornění a zvuková reprodukce, plus rozvoj jemné motoriky

Průběh: Každé dítě dostane v krabici 10 knoflíků a deset částí špejle. Učitelka hraje na flétnu různé dlouhé tóny a děti mají za úkol znázornit sekvenci pomocí předmětů (špejle - dlouhý tón, knoflík – krátký tón). Každá sekvence je předvedena dvakrát (pro kontrolu), potom se děti pokouší převést sekvenci zpět do zvukové podoby (tu-tů-tu-tu).

Reflexe: Co pro vás bylo těžší – rozpoznat délku tónu na flétně, znázornit jej pomocí špejlí a knoflíků nebo potom „zatůtat“ správné délky? Kdy potřebujeme rozlišit délku? (ve slabikách/slovech) Myslíte, že to jde také cvičením zlepšit (jako třeba hledání věcí na obrázcích)?

Písničky s flétnovým doprovodem – 5 min

Poznámky: Následují dvě cvičení bez reflexe

Skládání slabik, ze skládací abecedy – 5 min

Cíle: sluchová diferenciacie délky samohlásky ve slabice

Průběh: Učitelka diktuje slabiky s různě dlouhými samohláskami, děti je skládají do sloupečku pod sebe. Následuje kontrola přečtením, oprava a navazuje další cvičení.

Vymýšlení slov začínajících seskládanými slabikami – 10 min

Cíle: rozvoj slovní zásoby, sluchová diferenciacie

Průběh: Žáci tvoří slova začínající v předešlém cvičení seskládanými slabikami.

3. hodina – propojení s Vv (práce s temperou)**Skvrny - 10 min**

Cíle: rozvoj vizuální představivosti, spontánní vyjadřování představ

Reflexe: Myslíte, že když se víc lidí dívá na to samé, tak také to samé vidí? Chcete to vyzkoušet?

Průběh: Učitelka ukazuje dětem postupně různě barevné skvrny namalované na samostatných kartičkách. Děti říkají vše, co je napadne, že by skvrna mohla představovat. Vše je akceptováno a žádná představa se nezamítá – je možné požádat o zdůvodnění. Může jít o představu vyvolanou jak tvarem, tak barevnou kombinací či jiným podnětem.

Reflexe: Napadl by vás nějaký příklad ze života (z venku), kdy si můžeme pod jedním tvarem představovat víc věcí? (př. mraky)

Vlastní skvrny 35 min

Cíle: rozvoj vizuální představivosti

Průběh: Nejprve žáci přehnou čtvrtku na polovinu a jednu vzniklou stranu nanesou hustší nános temperové barvy (více barev). Potom obě půlky papíru přitisknou opět k sobě a obtisknou barvu tak, že vznikne jedna symetrická skvrna. Každý vyrobí dva takové obrázky, potom si je prohlédne a vybere pro ně název podle toho, co mu nejvíc připomínají. Obrázky se položí na koberec a děti po jednom předvedou své skvrny a řeknou, jak obrázek nazvaly a proč.

Reflexe: Líbila se vám výtvarná technika? Napadl vás název hned nebo jste nad ním museli přemýšlet? Je tu někdo, koho k určitému obrázku nic nenapadlo? Chtěl/a bys pomoci od ostatních? Napadl by někoho jiného název? Souhlasil/a bys s tím (resp. který si vybereš a proč)?

LEKCE 3 – 3 hodiny

1. hodina – propojení s látkou Čj (hlásky a písmena b/p/d) – všechny činnosti rozvíjejí zrakovou diferenciaci, ale čistě o OSV lze mluvit pouze v případě aktivit kroužkování a běhu k písmenům (jsou reflektované)

Vymýšlení slov na hlásky b/p/d (ne jména) – 5 min

Cíle: rozvoj slovní zásoby, úvod pro další činnost

Kroužkování - 10 min

Cíle: rozvoj schopnosti soustředění, zraková diferenciacie inverzních tvarů

Průběh: Žáci dostanou pracovní list, na jehož ploše jsou rozházená písmena d/b/p/q. Jejich úkolem je kroužkovat všechna d-zeleně, b-červeně, p-modře a q-žlutě.

Reflexe: Plete si někdo z vás při čtení uvedená písmenka? Která dvě se vám pletou nejvíce? (b/d) Jak často? V čem přesně se liší? Máte nějakou pomůcku, která vám pomáhá je rozlišit?

(ano – říkali jsme si, že „b“ má dopředu vystrčené „b“řicho) Pomáhá vám to? Proč se „p“ plete méně? Jsou to důležitá písmena (vyskytují se v hodně slovech)? Je důležité naučit se je dobře rozlišovat?

Poznámky: Zkontroluje učitelka, až odevzdají příští den DÚ.

Za domácí úkol mají na druhé straně spojit čarami příslušných barev obrázky s probíranými písmeny podle toho, jakým z nich začínají.

Doplňovačka – 15 min

Cíle: zraková diferenciacie inverzních tvarů písmen b/d, rozvoj schopnosti vyjadřování (tvoření vět na zadaná slova), rozvoj představivosti

Průběh: Žáci dostanou pracovní list, kde je na pěti řádcích deset mřížek (velikost okýnek odpovídá rozměrům písmen skládací abecedy), v nichž je 5 dvojic slov, na nichž lze demonstrovat problémy vzniklé záměnou písmen b/d, plus deset obrázků. Jde o dvojice: _ojí/_ojí, bo_y/bo_y, _u_ák/_u_ák, _ěda/_ěda, _ečka/_ečka. Žáci mají za úkol v prvním slově dvojice doplnit slovo přiložením písmene „b“ (skládací abeceda), do druhého přidat „d“. Vzniklá slova přečtou nahlas a řeknou, který obrázek k nim patří. Dalším úkolem je použít každé slovo ve větě a následovně se zamyslet, co by se stalo, kdyby došlo k záměně b/d – př. Můj strýček je dudák./ Můj strýček je bubák., Miminko bylo přikryté dečkou./ Miminko bylo přikryté bečkou.

Běh k správnému písmenku 15 min

Cíle: sluchová diferenciacie hlásek b/d, zraková diferenciacie písmen b/d, rozvoj odpovědnosti za vlastní učení

Průběh: Učitelka říká slova obsahující hlásky b/ d (nejprve na začátku, potom na konci slova). Na pravé a levé straně třídy (na zdi) jsou připevněny čtvrtky – jedna s písmenem „b“, druhá s písmenem „d“. Úkolem dětí je rozpoznat sluchem, o kterou ze zmíněných hlásek se jedná a běžet ke správnému písmenu.

Reflexe: Bylo pro vás těžší poznat sluchem hlásky b/d nebo běžet ke správnému tvaru písmena? Co tedy musíme procvičovat víc – slyšenou nebo psanou formu? A teď se zeptám na něco trochu jiného - Řídili jste se pouze podle vlastního sluchu a zraku nebo jste se někdo dívali, kam běží ostatní a tam jste se vydali i vy? Bylo to správně? Udělali jste to pak znova? Proč myslíte, že jsme tohle cvičení dělali? (aby zjistili, zda dobře rozeznají hlásky sluchem a písmenka zrakem – zda mají v některé oblasti problém a mají se na ní zaměřit) A když jste se nřídili podle vlastního sluchu a zraku, bylo vám toto cvičení k něčemu? Podle čeho se tedy budete řídit příště? Proč?

Poznámky: V případě druhé části reflexe zaměřené na odpovědnost za učení, je potřeba, aby učitel dětem s reflexí pomocí návodných otázek pomohl a nasměroval je k nalezení odpovědi.

2. hodina – propojení s Hv (hudební nástroje)

Nahoru, dolů – 10 min

Cíle: rozvoj schopnosti sluchové diferenciacie a citlivosti - sluchové rozlišení vysokých a nízkých tónů

Průběh: Učitelka hraje na kytaru a flétnu střídavě vysoké a nízké tóny, žáci předvádějí pohybem medvědy (hluboké tóny nebo ptáčky (vysoké tóny)

Reflexe: bylo pro vás obtížné rozlišit, zda jde o hluboký – medvědí tón nebo vysoký – ptačí tón? Bylo to u některého nástroje těžší? Které tóny vám jsou příjemnější?

Nástroje – 20 min

Cíle: rozvoj schopnosti sluchové diferenciaci a citlivosti - sluchové rozlišení zvuku hudebních nástrojů, porovnání individuálních zvukových preferencí

Průběh: Poslech nahrávek různých samostatně hrajících hudebních nástrojů - klavír, housle, příčná flétna, trubka, kytara – hrajících stejnou melodii.

Reflexe: Po každé nahrávce: Slyšeli jste už někdy tento nástroj? Jak se jmenuje? Jak byste ho popsali (ke každému nástroji má učitelka obrázek)? Jak se na něj hraje? K čemu by šel zvuk nástroje přirovnat?

Na konci: Zvuk kterého z nástrojů vám byl nejpříjemnější/ nejméně příjemný? Čím to je?

Který z nich byste si vybrali/ne, aby vám hrál ukolébavku před spaním?

Je nějaký jiný nástroj, jehož zvuk se vám líbí/ který nemáte rádi? Líbí se všem lidem stejné zvuky?

Zvuky věci - 15 min

Cíle: zvyšování citlivosti sluchu, rozšiřování slovní zásoby v oblasti sluchových vjemů, aktivizace sluchové paměti

Reflexe: Znáte nějaké věci, které vydávají výrazné zvuky? Jak byste je popsali? Vydává předmět x ještě nějaké zvuky? (př. vlak: houká, skřípou mu brzdy, klepavý zvuk, jak drncá o pražce...) Myslíte, že rozpoznáte hodně zvuků? Chcete to zkusit?

Průběh: Vždy jeden žák dostane od učitelky předmět (mikrotenový sáček, hrneček, knížku...) a jeho úkolem je vyloudit na něj co nejvíce zvuků. Ostatní mají zavřené oči a snaží se sluchem poznat, o jaký předmět se jedná.

Reflexe: Dařilo se vám rozpoznat zvuky? Který předmět jste nepoznali? Jaký vydává zvuk? Nyní už byste ho poznali? Jak byste popsali zvuk sáčku,...? Dají se zvuky dobře popsat? Co šustí, duní, syčí, píská, kape...?

3. hodina – propojení s látkou M (číselná řada do 10, rozklady čísla 10, sčítání a odčítání v oboru do 10)

Cítím a počítám I – 15 min (5, 5, 5)

Cíle: porovnání možností počítání za pomoci využití různých smyslů

1. Vidím a počítám – 5 min

Cíle: rozvoj představ o čísle na základě zrakového názoru

Průběh: Děti dostanou 10 koleček (z jedné strany zelená, z druhé žlutá), která poskládají na k tomuto účelu používanou mřížku s deseti obrysy koleček v řadě. Vezmou si tužku a její pomocí (přiložením mezi dvě kolečka) rozdělují řadu na dvě části, čímž vznikne rozklad čísla 10, který potom řeknou nahlas.

Reflexe: Jaký smysl jsme teď používali? Jaký orgán jste k tomu potřebovali? Bylo to pro vás snadné?

2. Slyším a počítám – 5 min

Cíle: rozvoj představ o čísle na základě sluchového názoru, sluchová diferenciaci tónů

Průběh: Učitelka hraje na kytaru rozklady čísla 10 tím způsobem, že zahraje první číslo na spodní strunu, druhé na horní strunu. Děti mají za úkol říci, o jaký rozklad šlo.

Reflexe: Jaký smysl jsme teď používali? Jaký orgán jste k tomu potřebovali? Bylo to pro vás snadné?

3. Hmatám a počítám – 5 min

Cíle: rozvoj představ o čísle na základě hmatového názoru

Průběh: Každé dítě má sadu 10 bílých fazolí. Podle instrukcí učitelky žáci vždy před příkladem zavřou oči a poslepu rozdělují fazole do pravé a levé ruky, tak, že vznikne rozklad čísla 10. Následně opět řeknou, jaký příklad vznikl.

Reflexe: Jaký smysl jsme teď používali? Jaký orgán jste k tomu potřebovali? Bylo to pro vás

snadné?

Za použití kterého ze smyslů se vám počítalo (rozkládalo) nejlépe? Kdy se vám může hodit rozpoznat počet hmatem/ sluchem? Už jste to někdy potřebovali? Napadá vás ještě nějaká situace? Využijete tedy různé smysly i v matematice (při počítání)?

Písnička „Ptala se Zuzana Kuby“ s rytmickým doprovodem – 5 min – kolikrát jsme tleskli na slovo x, dupli...

Cítím a počítám II – 15 min (5, 5, 5)

Vidím/ slyším/ hmatám a počítám

Průběh: Pomocí využití stejných postupů počítání příkladů do 10.

Cíle: rozvoj hmatové a sluchové diferenciaci, uvědomění si rozdílů práce pomocí zrakového/sluchového/hmatového názoru, rozvoj paměti

Reflexe: Pomocí jakého smyslu se vám počítalo nejlépe v tomto cvičení? Bylo to stejné, jako v předchozím případě? Která část cvičení byla pro vás nejtěžší? Proč bylo počítání s kolečky lehčí než pomocí hmatu/ a zejména sluchu? V čem to bylo jiné (co jste museli při „hraných“ příkladech navíc dělat? (zapamatovat si příklad)

Domácí úkol – 5 min

Učitelka se ještě jednou vrátí k sluchovému znázornění a „zahraje“ dětem příklady, které si mají zapsat do sešitu (vždy jeden žák píše na tabuli), které mají za úkol doma znázornit pomocí nakreslených koleček a vypočítat.

LEKCE 4 – 3 hodiny

1. hodina

Hmatové vjemy – 10 min

Cíle: rozvoj hmatové citlivosti, rozvoj slovní zásoby v oblasti hmatových vjemů

Průběh: Fáze 1: Děti si sednou do kroužku. Učitelka má připravenou krabici předmětů různých hmatových kvalit (hrubé, jemné, hladké, studené, měkké...). Vždy jeden žák zavře oči, dostane do ruky jeden předmět, který má pomocí hmatu prozkoumat a říci o něm co nejvíc věcí, které takto vnímá. Ostatní ho pozorují, jak postupuje.

Reflexe: Co x o předmětu řekl? Jak x postupoval (co s předmětem dělal, jak se jej dotýkal, čím se ho dotýkal)?

Fáze 2: Předmět je poslán dokola a děti se pokoušejí nalézt a vyjádřit ještě další kvality, které lze na něm odhalit hmatem.

Reflexe: Na co v životě potřebujete hmat? Jaký jsme si říkali, že je hmatový orgán? Zkoušel někdo z vás během cvičení vnímat předmět hmatem i pomocí jiných částí těla než rukou.

Citlivost částí těla 10 min

Cíl: rozlišení citlivosti částí vlastního těla

Průběh: Každý dostane do ruky 1 předmět má za úkol vyzkoušet ho nejprve osahat konečky prstů, dlaněmi, špičkami nohou, dotknout se ho patami a přiložit si ho na tvář. Mají za úkol uvědomovat si míru citlivosti v různých částech těla.

Reflexe: Lišilo se vaše vnímání, podle toho, čím jste se předmětu dotýkali (jsou všechna místa na vašem těle stejně citlivá)? Která část těla byla citlivější/ méně citlivá? Jak jste to vnímali (co přesně jste cítili více/méně)? Proč myslíte, že je kůže na patách méně citlivá než na prstech? K čemu se může hodit vědět, kde cítíte přes kůži víc a kde méně?

Krabice s překvapením - 15 min

Cíle: rozvíjení hmatové citlivosti, nacvičení citlivých doteků, nacvičení verbální reakce na nepříjemný dotek

Průběh: Děti dostanou do dvojice krabici s deseti předměty, které si prohlédnou a osahají. Potom jeden z dvojice zavře oči a druhý mu přikládá na tělo (tvář a ruce) předmět, který vybere. Úkolem prvního je poznat o jaký předmět se jedná. Děti jsou předem instruovány, že dotýkající se má snažit, aby pro druhého nebyl dotek nepříjemný (tj. netlačit, pozor na hrany ap.), ale zase musí být schopen ho cítit, aby mohl rozpoznat, o co se jedná. Pokud je druhému dotek nějakým způsobem nepříjemný nebo naopak potřebuje přitlačit, musí to druhému sdělit.

Reflexe: Jak se vám dařilo rozeznat předměty? Dotýkal se vás druhý dostatečně silně a přitom opatrně? Musel někdo druhého korigovat (požádat o úpravu dotýkání ve směru ubrání nebo přidání)? Jak to řekl? Jaký byl výsledek? Pozná druhý sám, jestli je vám dotek nepříjemný (když mu to neřeknete)? Je tedy důležité mu to sdělit? Děláte to (budete to dělat)?

Poznámky: Vybrat předměty, u nichž nehrozí poranění.

Pošta leze po zádech – 10 min

Cíle: citlivé dotýkání se druhého, rozvoj pozitivních vztahů

Průběh: Hraje se jako tichá pošta, s tím rozdílem, že se sedí v řadě a předává se ne slovo, ale jednoduchý obrázek, kreslením na záda osoby sedící v řadě o místo vepředu. První článek kreslicího řetězu nejprve nakreslí obrázek na papír a zkonzultuje jeho vhodnost s učitelkou. Poslední nakreslí obrázek na papír a potom je porovnán s originálem.

Reflexe: Bavila vás hra? Bylo vám kreslení na záda příjemné? Jaké pocity ve vás vyvolávalo? Kreslíte/píšete si někdy s ostatními na záda (př. „Milá babička tečka“)? S kým? Chtěli byste to zkusit i se spolužáky?

Poznámky: Cvičení doplnit motivací, aby si psali na záda o přestávce. Pokud to udělají, reflektovat na začátku další hodiny.

2. hodina – propojení s Čj

Spojení všech dosud probíraných smyslových modalit

Co to je? – 10 min

Cíle: rozlišování pozadí a figury

Průběh: Fáze 1: Žáci dostanou každý list A5. Na každé jeho straně je jedna mřížka. Na první straně jsou v každém okénku přes sebe nakresleny obrysy jednoho předmětu a jednoho zvířete, tak, že obrysové linky se různě kříží a překrývají. Na druhé straně jsou všechna okénky mřížky vyšrafována šikmými čarami cca 1 mm vzdálenými, přičemž v každém okénku je uprostřed jedno velké tiskací písmeno. Jejich úkolem je v prvním případě odhalit o jaké tvary se jedná a obtáhnout určený tvar, ve druhém přečíst písmeno.

Reflexe: Odhalili jste všechna slova? Čím se mřížky lišily? Která mřížka byla pro vás osobně snadnější? Čím myslíte, že to bylo?

Poznámky: Za DÚ dostanou další dvě mřížky, samozřejmě s jinými tvary a slovy (v prvním případě obtáhnou oba tvary – každý jinou barvou, ve druhém obtáhnou písmeno). Druhá mřížka však není pouze vyšrafovaná zleva doprava, jako v případě úkolu ve škole, ale i zprava doleva, takže je úkol ztížen.

Ucho

Bláznivá pohádka – 15 min

Cíle: rozvoj soustředění, poznání co udržuje pozornost, uvědomění si, jaké detaily si člověk nejspíše pamatuje

Průběh: Učitelka dětem sdělí, že jim přečte pohádku a jejich úkolem je co nejvíce si z ní zapamatovat, protože potom se jich bude ptát na různé věci a za každou správnou odpověď dostanou bod. Po odvyprávění pohádky následují dotazy na různé podrobnosti příběhu.

Reflexe: Jaká byla pohádka? (legrační, bláznivá) Poslouchali jste pozorně celou pohádku (nebo jste chvíli byli „myslí jinde“)? Co udrželo vaši pozornost? Když vám teď přečtu, které detaily jste si z ní pamatovali, co byste o nich mohli říci? Co jste si naopak nepamatovali (na co neuměli odpovědět)? Stalo se vám to někdy i v životě (že si pamatujete třeba nedůležité, zato zajímavé, legrační nebo jinak výrazné detaily)?

Poznámky: *Název „bláznivá pohádka“ není náhodný. Příběh by měl být plný různých bizarních, legračních a jinak výrazných detailů. Ty umožní dětem snáze se soustředit a zapamatovat si je. Zábavnost pohádky zároveň přispívá k motivaci opakování cvičení v další části hodiny.*

Písmena z modelíny – 15 min

Cíle: rozvoj hmatové citlivosti, rozvoj tvarové paměti

Průběh: Děti pracují ve dvojicích tak, jak spolu sedí v lavicích. Oba partneři vždy vymodelují písmeno (dají si mezi sebe na stůl zábranu z knížky, aby si neviděli na práci), potom ho zakryjí podložkou na modelování. Potom jeden zavře oči, druhý odkryje písmeno a navede na něj ruce partnera, který se následně snaží písmeno hmatem poznat.

Reflexe: Poznali jste všechna písmena? Nastaly nějaké problémy?

Jaké všechny smysly jsme v této hodině použili (1., 2., 3., aktivita). Které cvičení se vám nejvíce líbilo?

Poznámky: *Učitelka obchází dvojice a monitoruje dění.*

3. hodina - Propojení s předmětem Pracovní vyučování (práce s tvárným materiálem)

Modelování s hlinou – 10 min

Cíle: rozvoj hmatové citlivosti, vnímání možností materiálu

Průběh: Žáci jsou instruováni, aby se různým způsobem dotýkali výtvarného materiálu – hlíny (mačkání, hnětení, píchání, válení, koulení)

Reflexe: Jak byste popsali hlinu z hlediska hmatu?

Hliněné já – 35 min (a více)

Cíle: základní techniky práce s tvárným materiálem, rozvoj hmatové citlivosti

Průběh: 1. fáze: Žáci mají nejprve za úkol ve dvojici prozkoumat své obličejové konečky prstů.

Reflexe: Co jste poznali dotykem – jaká jsou na dotek ústa, nos, oči? Co je na obličejích vystouplé/propadlé?

2. fáze: Žáci vytvoří destičku, na níž nejprve ztvární pomocí válečků hlíny a za použití špejlí k rytí a dalších nástrojů svou podobu (hlavu) a potom kombinací rytých a vystouplých písmen i své jméno.

Poznámky: *V tomto případě je možné až pravděpodobné, že se čas nutný na dokončení práce protáhne i do další hodiny, s čímž je nutno počítat a další hodinu naplánovat s vědomím této možnosti.*

LEKCE 5 – 2 hodiny

1. hodina

Kreslení do vzduchu - 10 min

Cíle: cvičení motoriky očních pohybů – plynulý pohyb očí (důležitý pro nácvik čtení)

Průběh: Žáci se rozdělí do dvojic. Oba obdrží do ruky malý pěnový míček (výrazně barevný). Jeden ze dvojice pomalu kreslí ve vzduchu míčkem křivky, druhý se snaží sledovat míček očima a napodobovat křivky svým míčkem.

Reflexe: Bylo pro vás cvičení obtížné? Při které činnosti ve škole musíte pohybovat očima v určeném směru? Je to pro vás těžké sledovat očima text (kde čteme)? Co by se stalo, kdybyste očima nehýbali zleva doprava, ale skákali dopředu, dozadu? Mohli byste tohle cvičení trénovat i doma? Zkusíte to?

Poznámky: *Průměrná vzdálenost partnerů cca 1, 5 m.*

Slovní kopaná – 10 min

Cíle: sluchová diferenciacie – rozlišení poslední hlásky ve slově, rozvoj slovní zásoby

Průběh: Žáci se rozdělí do čtveřic (podle toho, kde sedí), které pak spolu hrají slovní kopanou na poslední hlásku. Hlásku vždy nejprve nahlas identifikují, potom doplní vlastní slovo, které jí začíná.

Poznámky: *Učitel prochází třídou a monitoruje dění.*

Vnímání celým tělem – 15 min

Cíle: stimulace citlivosti celého těla, rozvoj propriocepce (napodobování pohybů), zábava

Průběh: Žák má za úkol prozkoumat předložený předmět (př. jablko) hmatem ale bez dlaní – tváří, pusou, nosem, nohou, loktem, zadečkem, rameny, břichem. Ostatní žáci ho pozorují a napodobují jeho pohyby.

Reflexe: Bylo těžší zkoumat předmět nebo napodobovat pohyby? Která část vašeho těla byla nejcitlivější?

Poznámky: *Některé děti se mohou stydět více než při ostatních činnostech.*

2. hodina – propojení s Tv

Vlk, zajíc a zelí – 10 min

Cíl: cvičení rychlosti reakcí

Průběh: Jde o honičku, kdy jeden hráč představuje vlka, jeden ztělesňuje zajíce a ostatní přebírají roli pasivních zelných hlávek. Cílem vlka je chytit zajíce, který se mu snaží utéci.

Děti představující zelné hlávky sedí na bobku různě rozmístěni po ploše. Když už zajíc nemůže nebo nechce běhat, využije zelných hlávek a to tak, že se za jednu schová (sedne si do dřepu. V tom okamžiku se zelí mění v zajíce a ten dál prchá před vlkem. V případě, že vlk zajíce chytí, přebírá zajíc jeho roli a vlk si jde odpočinout do pozice zelí.

Reflexe: Která role se vám nejvíc líbila? Co bylo nejdůležitější, aby vás vlk nechytil? Kdo musel dávat nejvíce pozor?

Poznámky: *V případě, že vlk nemůže zajíce dlouho chytit, jej vystřídáme, aby se žák příliš neunavil a také, aby se dostalo na víc hráčů.*

Zavři oči a... – 10 min

Cíle: rozvoj propriocepce

Průběh: Děti dostávají úkoly, které plní nejprve s otevřenýma, později zavřenýma očima – př. sáhní si pravou rukou na nos, dotkní se oběma rukama kolen, ap.

Reflexe: Byl rozdíl v tom plnit úkoly s otevřenýma a zavřenýma očima? Jaký? Čím to je, že víte, kde máte př. koleno, když se nedíváte? Využíváte to někdy? (třeba, když se člověk poškrábe na noze a nedívá se kam sahá,...)

Uvolněte se prosím – 15 min

Cíle: uvědomění s vlivu emocí na soustředění a schopnost uvolnit se, verbalizace získaného poznání

Fáze 1: Ležet na zemi; úplně se uvolnit, sval po svalu, celé tělo, pak na zvukový signál vyskočit a postavit se do pozoru.

Reflexe: Můžete se uvolnit, když víte, že mohu kdykoli dát signál k vyskočení? Stalo se vám to někdy, že jste se na něco tak těšil/ obávali se/ čekali, že jste se nemohli uvolnit/ soustředit?

Fáze 2: Děti dělají stejné cvičení, ovšem s tím, že tentokrát vědí, že k žádnému signálu nedojde.

Reflexe: Byl rozdíl ve vaší schopnosti uvolnit se, když jste věděli, že nedám signál k vyskočení? Jaký? Co z toho můžeme vyvodit (jak ovlivňují pocity naše soustředění)? Máte nějaké techniky (co děláte), když se dostanete do podobné situace, kdy se nemůžete uvolnit, protože něco očekáváte? Líbí se vám některý zmíněný postup? Chtěli byste ho vyzkoušet sami?

LEKCE 6 – 3 hodiny

1. hodina – propojení s Tv

Hledání poslepu - 10 min

Cíle: zábava, napětí, tělesný kontakt a odbourání bariér

Průběh: Všichni žáci se pohybují prostorem se zavázanýma očima (opatrně a pomalu). Když se potkají, tak se dotknou a pozdraví. Dostávají postupně různé úkoly: př. najít někoho stejně vysokého, se stejně dlouhými vlasy, stejně dlouhým rukávem. Mají na to vždy několik minut.

Potom si prohlédnou výsledek.

Průběh: *Aby byla zaručena plynulost, je dobré mít na podobné aktivity tmavé elastické pásky na oči, které se jenom nasadí a nemusí se zavazovat.*

Nevidím, ale slyším – 15 min

Cíle: vnímání těla a jeho zvuků, prohloubení poznání vlastního těla

Reflexe: Už vám někdy kručelo v žaludku? Kde to je? Jak zvuk zní? Co nám tím chce tělo sdělit? Vzpomenete si, zda vaše tělo vydává ještě další podobné zvukové signály, které nás mají na něco upozornit?

Včera jsme se soustředili na zvuky z okolí, dnes se zaměříme dovnitř – do našeho těla.

Průběh: Děti se položí na žíněnky a soustředí se na vnímání zvuků, které vydávají jejich těla

Reflexe: Jaké zvuky jste uvnitř svého těla zaznamenali? Bylo pro vás těžké se na ně soustředit? Jak myslíte, že vznikají? Co podle vás znamenají?

Poznámky: *Je velmi pravděpodobné, že děti zmíní v úvodní reflexi prdění nebo krkání, jako zvuk, který tělo vydává. I kdyby to minily jako žert, jde o regulérní odpověď, se kterou lze pracovat a není třeba se tématu vyhýbat.*

Indiánský zvěd – 15 min

Cíle: soustředění v situaci napětí, zcitlivění na téma koncentrace pozornosti, vyvození obsahu pojmu soustředění

Průběh: Děti vytvoří ve stoje větší kruh. Jeden žák si stoupne doprostřed a jsou mu zavázány oči. Učitelka pak prstem ukazuje na ostatní žáky. Na koho ukáže, pokouší se k žákovi uprostřed co nejtišeji přiblížit a dotknout se ho (jemně) – je indiánský zvěd pokoušející se překvapit bojovníka jiného kmene. Pokud se mu to podaří, vystřídá si s ním místo. Pokud je odhalen – žák uprostřed ukáže na místo, odkud se k němu blíží – vrací se na

původní stanoviště.

Reflexe – Co jste cítili/ na co jste mysleli, když jste stáli se zavázanýma očima uprostřed kruhu? Komu se dařilo odhalovat zvědy? Co přesně dělal, na co se zaměřil? (ani na chvíli nepřestal dávat pozor, „napínal sluch“, nevnímal nic jiného než co slyší ap.) Jak jste se cítili jako plíživí se indiáni? Komu se podařilo připlížit až k bojovníkovi uprostřed? Co jste přesně dělali? Jak musel úkony provádět, aby ho bojovník uprostřed neodhalil? (musel ovládat pohyby, pomalu, opatrně našlapovat, dávat pozor na další krok ap.) indián?

.....Vývození pojmu soustředění

Poznámky: Podaří li se někomu třikrát za sebou odhalit zvěda, který se k němu plíží, je vystřídán dalším žákem, aby se prostrídali všichni.

Je možné se také zeptat (případně to některé dítě může říci samo), zda cítili, že se k nim někdo blíží i jinak než sluchem /že to např. poznali v břiše ap.). Je pak na učiteli, zda téma „šestého smyslu“ rozvine.

2. hodina

Reflexe (5 min): V minulé hodině jste si vyzkoušeli na cvičení o indiánech, jak vypadá soustředění. Zopakujte mi vlastními slovy, co je to soustředění. Co by se stalo, kdybyste se uprostřed/ jako zvědové nesoustředili? Na co (na jaké činnosti atd.) se hodně soustředíte (jste se hodně soustředili) v životě? Co by se stalo, kdybyste se při tom nesoustředili? Napadají vás příklady ze školní práce? Je soustředění potřebné pro život?

... vyzkoušíme další aktivitu, na jejíž úspěšné dokončení se člověk potřebuje soustředit

Škrtni co nejvíc - 10 min

Cíl: nácvik koncentrace pozornosti, pokračování úvodu do tématu soustředění

Průběh: Každé dítě dostane pracovní list, na kterém je několik tabulek první o 20 řádcích, ostatní po 10 řádcích, v každé z řad jsou různě na přeskáčku rozmístěné obrázky – 10 typů obrázků na každou tabulku (př. dítě, pes, sluníčko, květina, jehličnatý strom, hruška, had, dům, stůl, džbán).

Kontrola – děti si vymění ve dvojicích papíry a spočítají, kolik kdo škrtnul obrázků na každém řádku a zapíše číslo do připravených okýnek na konci řádku (případně opraví špatně škrtnuté obrázky). Mají na to 3 min. Učitelka obejde děti a sečte výsledky.

Reflexe: Dokončili jste úkol? Jak jste postupovali? Pletl se vám obrázek s nějakým dalším? Šlo vám to lépe – rychleji na začátku nebo na konci tabulky? Jak se cítíte? (unavení)

Mohli bychom z toho (z faktu, že se nevydrží soustředit naplno pouze chvíli; že je vyčerpávající se dlouho soustředit) něco vyvodit pro učení (psaní úkolů, přípravu do školy)?

Poznámky: Dvacetirádková tabulka se vejde na A4 na výšku jedna, na druhé straně jsou dvě tabulky vedle sebe (na šířku).

Cvičení s regulovaným dechem 1. část – 5 min

Cíle: uvolnění, zklidnění

Průběh: Úseky Taiči s řízenými nádechy a výdechy (děti znají z hodin TV)

Reflexe: Jak se cítíte? Jste méně unavení?

Škrtni co nejvíc, i když tě ruším – 10 min

Cíl: poznání vlivu rušivých vlivů na vlastní schopnost soustředěně pracovat

Průběh: Stejný jako v předchozím případě, s tím rozdílem, že učitelka pustí písničky na CD a vykonává různé rušivé činnosti (vrže židlí, hlasitě chodí).

Reflexe: Pracovalo se vám lépe v tichu nebo s puštěným CD? Je kolem vás ticho, když píšete domácí úkoly nebo se učíte? Učíte se – píšete úkoly při televizi/ puštěné hudbě?

Vadí vám to/ ruší vás to? Máte možnost situaci ovlivnit /a něco s tím udělat)? Zkusíte to?

Poznámky: Děti dostanou list domů, jako možnost trénovat si soustředění samy, pokud budou chtít (mohou nechat rodiče, aby jim výkony stopovali).

Cvičení s regulovaným dechem 2. část – 10 min

Cíle: uvolnění, zklidnění, psychohygienu (použití různých technik v situaci únavy)

Průběh: Další úseky Taiči s řízenými nádechy a výdechy (děti znají z hodin TV)

Reflexe: Jak se cítíte?

Pomohlo vám cvičení opět uklidnit se a uvolnit? Mohlo by vám pomoci, když se potřebujete začít soustředit? Máte nějaké jiné metody, jak se zklidnit a začít se soustředit?

3. hodina

Čichám, čichám člověčinu – 10 min

Cíle: zcitlivění na téma čichového vnímání, rozvoj čichové citlivosti, aktivace čichové paměti

Průběh: Děti sedí v kolečku na zemi. Po kruhu putuje vždy jedna neprůhledná nádoba, v níž je umístěno malé množství různě čichově výrazné látky (př: pomeranč, cibule, česnek, sušenka, chléb, mýdlo, salám, čokoláda, rohlík, jahoda). Po očichání lahvičky žáci předkládají své odhady, o jakou látku se jedná.

Reflexe 1: Poznali jste všechny věci? Které se vám rozpoznávaly nejhůře? Které byly čichově nejvýraznější? Cítili jste při čichání látku i jiným smyslem)? Jak se to projevilo? (př. zvýšená sekrece slin)

Reflexe 2: Je nějaká vůně, kterou nesnášíte? Jak se to projevuje (co se stane, když ji ucítíte)? Máte nějakou oblíbenou vůni? Máte s ní spojenou nějakou vzpomínku? Má někdo s touto vůní spojenou podobnou vzpomínku? Stane se vám, že vám vůně něco připomene (co se stalo)? Co nejčastěji vnímáte čichem? (jídlo) Rozhodujete se, zda máte na jídlo chuť podle toho, jak vám voní? Je čichové vnímání důležité? Proč?

Mňam, mňam – 20 min

Cíle: rozvoj chuťové citlivosti

Průběh: Děti měly za úkol přinést z domova 10 miniporcí (soust) potravin v krabičkách. Rozdělí se do dvojic a dávají si vzájemně kousnout, přičemž ten, který právě jí, nesmí vidět, z jaké potraviny si ukousl.

Reflexe: Poznali jste všechny nabídnuté potraviny? Zaujala vás chuť některé z nich? Jak byste ji popsali? Jaké chutě rozpoznáváme? Které dáváte přednost? Je některá potravina, jejíž chuť nesnášíte?

Poznámky: Je potřeba předem zjistit, zda mají žáci na nějaké potraviny alergii a do pokynů pro rodiče ohledně potravin, které mohou děti přinést je uvést mezi nežádoucími položkami (spolu s hořčicí, cibulí, česnekem, octem).

Kolíček na nose – 10 min

Cíle: objevení souvislosti mezi čichem a chutí

Průběh: Žáci dostanou možnost ochutnat vzorky jídla, které přinesla učitelka a to s kolíčkem na nose, který omezí přísun čichových vjemů.

Reflexe: Jakým způsobem ovlivnilo ucápání nosu vaši schopnost rozpoznat chuť? Co bychom tedy mohli říci o souvislosti čichu a chuti?

Poznámky: Téma chuti, zpřítomněné v předešlých aktivitách, lze velice dobře propojit s výchovou ke zdraví v rámci prvouky, kde se probírá téma lidského těla a zdraví. Navázat lze na probírané chuťové preference (sladké), oblíbených a neoblíbených potravin,

LEKCE 7 – 2 hodiny

První hodina

Jazyk a ústa – 15 min

Cíle: zvýšit vnímavost k vlastním tělesným pocitům (průprava na emoce),

Průběh: Žáci se položí na koberec a zavřou oči. Učitel dává pokyny, na jejichž provedení nechá vždy cca 10 vteřin. Soustředíte se na jazyk, prozkoumejte jím, co je nahoře/ dole, co tam máte tvrdé/měkké, dotkněte se jazykem zubů – jaké jsou, patra – jaké je, jaké jsou sliny, zda mají nějakou chuť. Dotkněte se jazykem rtů (olíznete horní/dolní), vystrčte jazyk co nejvíce z pusy a zkuste, zda dosáhne i na další části obličeje.

Reflexe: Jaké to bylo? Jaké tvrdé/měkké věci, jste cítili v ústech. Jaké smysly tedy máme uloženy v ústech? Co na jídle poznáte ústy? (chuť, teplotu, strukturu)

Co to dělá v puse? - 10 min

Cíle: rozvoj chuťové paměti, rozvoj hmatové paměti, rozvoj vyjadřovacích schopností týkajících se popisu vjemů

Průběh: Děti se rozdělí na dvojice, které si sednou k sobě. Mají za úkol prodiskutovat spolu nejprve chuťová, potom hmatová specifika (rozpoznána po vložení do úst) určených potravin (př. řízek, salátová okurka, čokoláda, mrkev, citron). Potom se všichni sesednou a o výsledcích se diskutuje v kroužku.

Reflexe: Shodly jste se ve dvojicích na všem (ohledně chuti/ hmatových vjemů)? Byly nějaké potraviny, u kterých se vaše názory lišily? Které a v čem? Čím to může být způsobeno?

Na vraha - 15 min

Cíle: rozvoj postřehu a soustředění, zábava

Průběh: Děti se sesednou dokola a zavřou oči. Učitelka obchází kruh a během této fáze označí poklepáním na rameno nejprve „vraha“, potom „policisty“. V další fázi všichni otevrou oči a začínají hrát své role. Nikdo nesmí prozradit, jaká je ta jeho. Vrahovým cílem je „zabít“ všechny ve hře, který naplňuje tak, že mrkne na některého hráče, který se po zabítí skácí na zem a dále nehraje. Úkolem policistů je odhalit vraha dříve, než zabije je. Jsou totiž jediní, kdo ho může zastavit. Bez policistů nemají ostatní šanci. Pokud tedy některému z nich přijde, že poznal vraha, může říci jeho jméno. Pokud se strefí, hra končí a vrah prohrál, pokud se spletete, nic se neděje, ale vrah už ví, kdo je jeden z policistů a pravděpodobně ho brzy zlikviduje. Hraje se více kol.

Reflexe: Jak se vám líbila hra? Chcete si ji ještě někdy zahrát? Kteří hráči (ve kterých rolích) se v ní musí hodně soustředit? Co přesně dělal vrah/ policisté/ oběti? Jak se musí chovat vrah, aby ho policisté neodhalili? Co musí dělat policisté, aby co nejdříve odhalili vraha?

2. hodina – propojení s Vv

Čínský malíř - 40min

Cíle: soustředěné pozorování, rozvoj všímavosti k detailům i celkovému vzhledu

Průběh: Legenda: O čínských malířích se vypráví, že malovali srdcem. Co to znamená – přece malujeme tužkou nebo štětcem, ne? Tím srdcem se myslí, že nekoukali při malování na předlohu, ale tak dlouho pozorovali, co chtěl kreslit, až se jim to vrylo do mysli a srdce, a teprve když si byli jisti, že věc dobře poznali a pochopili, jak vypadá i jak funguje, šli ji namalovat. Takže pak vlastně kreslili z paměti. Předlohu už nikdy nepotřebovali vidět.

Pak už předmět nemuseli ani mít před sebou a mohli ho kdykoli malovat (kreslit) z hlavy. ...Každé dítě dostane stejný obrázek, který má za úkol si 5 minut prohlížet a vrývat do paměti. Snaží se zapamatovat jeho tvar, detaily, barvy, kompozici. Potom ho obrátí (nebo odevzdá) a snaží se jej nakreslit.

Když jsou obrázky hotové, položí se na koberec a nad ně učitelka přidá zvětšenou verzi předlohy. Následuje porovnání obrázků s originálem.

Reflexe: Jak jste při pozorování postupoval (systematicky/ne)? Je nějaký detail, kterého si nikdo nevšiml?

Poznámky: Ještě zajímavější je nechat děti tímto způsobem pozorovat a zkoumat různé předměty, kde nejde jen o dvojrozměrný vzor, ale i zkoumání objektu z různých úhlů a jeho perspektivní vyjádření, prozkoumání funkčních detailů, pohybu atd., ale to by pro žáky prvních ročníků představovalo příliš obtížný úkol.

Docela zajímavé je použít skutečný obraz (pečlivě vybraný) – nikoli obrázek pro děti.

LEKCE 8 – 2 hodiny

Vycházka do lesa

Co je les – 45 min

Cíle: zvyšování smyslové citlivosti

Průběh: Děti se posadí v lese na libovolné místo a cca na 2 min se zaposlouchají do zvuků lesa. Snaží se jich zachytit co nejvíce. (Mohou si k tomu zavřít oči)

Reflexe: Jaké zvuky jste slyšeli? Patří všechny k lesu? Který zvuk se vám nejvíc líbil? Proč se říká, že je v lese ticho (je v lese ticho)? Jsou zvuky v lese příjemnější/ne než zvuky na ulici?

Vůně lesa

Průběh: Děti procházejí samostatně určeným úsekem lesa a snaží se zachytit, co nejvíce vůni. Jsou instruováni, že mohou brát do rukou různé přírodniny (př. jehličí, kůru), mnout je, aby uvolnili vůni, vonět ke květinám (netrhat), ap.

Reflexe: Které vůně jste cítili? Která z nich byla nejsilnější? Která se vám nejvíc líbila? Jak byste popsali vůni jehličí? Voní les příjemně?

Barvy lesa, tvary linie

Průběh: Společné rozpoznávání linií, tvarů a barev v lese

Reflexe: Dá se říci, že je les zelený? Co je v lese zelené? Je každá zelená stejná? Kde je zelená světlější/ tmavší?

Les hmatem

Průběh: Děti se rozdělí do dvojic. Jeden z partnerů si zaváže oči, druhý ho pomalu a opatrně provádí lesem a přikládá mu ruce na různé povrchy (vždy ho zastaví, upozorní, řekne, na co mu dá ruku a nechá ho seznámit se s povrchem hmatem). Po pěti minutách se vystřídají.

Potom se sesednou všichni do kroužku.

Reflexe: Které věci jste během cvičení hmatem prozkoumali? Co byste nám o nich mohli říci (jak byste je popsali)? Souhlasí ostatní, kteří si osahali stejnou věc s popisem?

Který smysl byl pro vás z hlediska poznání lesa nejdůležitější? ... Rozdělení na čtyři skupinky, které mají dát dohromady alespoň tři konkrétní věci, které lze daným smyslem v lese vnímat.

Který smysl jsme při poznávání lesa nepoužili? (chuť) Dal by se někdy také použít? Proč je dobré rozvíjet všechny smysly? Byl by les vnímaný jen jedním (několika) smyslem chudší?

Domečky

Cíle: zábava, kreativita

Průběh: Děti vyrábějí domečky z přírodnin podle vlastního výběru

LEKCE 9 – 2 hodiny

1. hodina

Já, já, ty, ty – 15 min

Cíle: uvědomění si dovedností potřebných pro tuto hru a jejich využití v životě (dokáží je na základě uvědomění popsat), procvičení soustředění, rozvoj rychlosti reagování, rozvoj paměti

Průběh: Žáci klečí v kruhu na zemi. Učitelka začne vytleskávat rytmus (dvakrát plesknutí o stehna, dvakrát tlesknutí dlaněmi). Když děti „chyty“ rytmus, je jejich úkolem říci spolu s každým plesknutím o kolena své jméno a s každým tlesknutím jméno někoho jiného. Rytmus vytleskávají všichni, ale mluví vždy jen jeden (ten, který byl „vyvolán“). Začíná učitelka. Kdo splete rytmus nebo jména vypadává.

Reflexe: Co jsme přesně dělali (jak probíhala hra)? Jak se vám ve hře dařilo? Jste se svým výkonem spokojeni? Proč jste vypadli? Co je potřeba zvládat, aby člověk nevypadl? Co z toho vám dělalo největší potíže? Využijete tyto dovednosti i jinde (škola, mimo školu)? Myslíte, že je můžete touto cestou (touto hrou) trénovat? Chcete to zkusit?

Poznámky: *První kolo je lepší hrát bez vypadávání, až potom zkusit dvě až tři kola s vypadáváním.*

Tempo vytleskávání musí být zpočátku pomalé. Postupně se stoupající praxí a schopnostmi dětí lze rychlost zvyšovat.

Navrhnout dětem, aby zkoušely hrát hru i samy (o přestávkách v družině) a zkusily, zda se intenzivnějším tréninkem rychleji zlepší.

Soustředění na části těla – 10 min

Cíle: uvolnění

Průběh: Děti leží na zemi. Postupně, za doprovodu učitelčina hlasu napínají a uvolňují postupně všechna části těla. Nakonec ještě vnímají rytmus svého dechu.

Reflexe: Co jste při cvičení dělali? Jak se po něm cítíte? Mohli byste ho dělat i sami, když byste se potřeboval uklidnit? Chcete to zkusit?

Jungle Jam (Jungle Speed) - 20min

Cíle: rozvoj zrakové diferenciacce podobných tvarů, cvičení postřehu, odreagování

Průběh: Hráči si rozdají balíček 60 karet, postupně po směru hodinových ručiček odhazují před sebe vždy jednu vrchní kartu ze svého balíčku. Karty jsou různě barevné a mají na sobě symboly, které jsou si tvarem velmi podobné. Sedí v kruhu na zemi nebo okolo stolu a mezi nimi uprostřed stojí dřevěný kolík s rozšířenými základnami. Jakmile někdo vyhodí na svou hromádku odhozených karet symbol (bez ohledu na barvu), který už leží na vrchu balíčku někoho jiného, musí majitelé těchto karet co nejrychleji sebrat dřevěný kolík. Komu se to povede, předá druhému všechny své odhozené karty. Ten si je dá dospod svého balíčku a hra pokračuje znovu od něj. Vyhrává hráč, který se zbaví jako první všech svých karet.

Symboly na kartách jsou si úmyslně hodně podobné s cílem zmást hráče. Jakmile totiž kolík někdo zvedne (nebo se ho i jenom dotkne) omylem, tedy v okamžiku, kdy nejde o stejné symboly, bere zpět do svého balíčku odhozené karty všech hráčů. (Hra má ještě dodatečná pravidla – speciální karty, která je však lépe zpočátku nebrat v potaz (speciální karty

vyřadit), aby byla hra jednodušší a všichni ji úspěšně pochopili.)

Reflexe: Na co konkrétně musíte dávat pozor? (podobné tvary, barvy). Které tvary se vám nejvíc pletly? Proč? Jak se při hře cítíte? (napětí, vzrušení) Jak se cítíte teď? Chcete si ji ještě zahrát?

Poznámky: *Herních sad je potřeba několik. Může ji hrát najednou až 10 hráčů, osobně však doporučuji max. 6, aby děti stíhaly sledovat všechny balíčky odhozených karet.*

Děti si mohou hru půjčovat o přestávkách. Její výhodou je, že děti obvykle velice baví a nevadí jim, že prohrají – v případě dětí, s nimiž jsem ji hrála já, měly často zájem hrát dál i když už neměly karty a půjčovaly si od ostatních méně úspěšných hráčů.

2. hodina – propojení s pracovním vyučováním

Sledování cesty I – 15 min

Cíle: procvičování koordinace oko-ruka

Průběh: Po třídě jsou rozmístěny svisle (na tabulích, skříních ap.) velké čtvrtky, které pokrývají proplétající se linky (cesty) – každá vede k jednomu objektu (př. zámek, rybník, stánek se zmrzlinou,...). Děti mají za úkol vybrat si, kam chtějí na výlet (vybrat si čtvrtku) a projet prstem cestu k cíli. Když úkol splní, pokračují k dalšímu plakátu.

Reflexe: Podařilo se vám dostat se vždy k cíli? Která cesta byla pro vás nejtěžší? Na co si musíte při této činnosti dávat pozor? Myslíte, že to zvládnete obtáhnout trasy sami?

Poznámky: *Pokud se u jednoho plakátu nahromadí příliš dětí, je třeba situaci korigovat a nasměrovat je k méně obsazeným „výletním trasám“ (potom se mohou vrátit).*

Protože učitelka nestihne dohlížet najednou na všechny plakáty, je dobré instruovat děti, aby, zatímco čekají ve frontě, dohlíželi, zda „výletníci“ jedou správně.

Sledování cesty II – 10 min

Cíle: procvičování koordinace oko-ruka

Průběh: Úkol je stejný jako v předešlém případě, s tím rozdílem, že žáci tentokrát pracují na vlastních pracovních listech. Nejprve trasu projedou prstem, potom obtáhnou červenou pastelkou.

Reflexe: Proč bylo lepší projet trasu nejdřív prstem a až potom ji začít obtahovat?

Provlékání – 20 min

Cíle: rozvoj koordinace oko-ruka, rozvoj jemné motoriky

Průběh: Žáci provlékají otvory v podložce (kartička 9x9) provázkem podle 3 předložených vzorů (od nejlehčího k nejtěžšímu). Pokud splní úkol dříve, mohou tvořit vzory podle vlastního výběru.

Reflexe: Bavila vás činnost? Dokončili jste všechny vzory? Který byl pro vás nejtěžší/nejlehčí? Co bylo pro vás na činnosti nejtěžší? Myslíte, že by vám to šlo lépe, kdybyste to trénovali? Chtěli byste to zkusit?

Poznámky: *Děti dostanou možnost, půjčovat si kartičky a vzory o přestávkách.*

LEKCE 10 - 3 hodiny

1. hodina

Já, já, ty, ty – 15 min

Cíle: rozvoj soustředění, rychlosti reagování a paměti, rozvoj odpovědnosti za učení

Průběh: Postup zůstává stejný jako v předešlém případě. Rozdíl je v tom, že zatímco v prvních dvou kolech jsou použita jména, v druhých dvou si děti vyberou zvíře, jehož název

budou používat ve hře místo vlastního jména.

Reflexe: Po prvním kole: Dařilo se vám lépe než včera? Čím to může být? Pomáhá trénink dovedností k vašemu zlepšování? Mohli byste uvést další příklady? Jak se obvykle zachováváte, když vám něco nejde? Která ze zmiňovaných strategií vám připadá nejlepší? Vyzkoušíte ji?

Poznámky: Navrhnout dětem, aby zkoušely hrát hru i samy (o přestávkách v družině) a zkusily, zda se intenzivnějším tréninkem rychleji zlepší.

Zavři oči a... – 10 min

Cíle: rozvoj propriocepce

Průběh: Děti dostávají úkoly, které plní nejprve s otevřenýma, později zavřenýma očima – př. sáhni si pravou rukou na nos, dotkni se oběma rukama kolen, ap.

Reflexe: Byl rozdíl v tom plnit úkoly s otevřenýma a zavřenýma očima? Jaký? Čím to je, že víte, kde máte př. koleno, když se nedíváte? Využíváte to někdy? (třeba, když se člověk poškrábe na noze a nedívá se,...)

Pes mňouká – 10 min

Cíle: trénink postřehu a pozornosti

Průběh: Žáci pozorně poslouchají, jak učitelka říká krátké věty – podstatné jméno, sloveso, případně další podstatné jméno - týkající se činností různých osob nebo zvířat. Pokud je věta správně (odpovídá realitě) sedí. Není li tomu tak, mají vyskočit ze židle. (Př. vět: Kočka líže mlíčko. Pes mňouká. Myš kouše kočku. Maminka vaří. Miminko píše.)

Reflexe: Jak aktivita probíhala? Jaké smysly jste zapojili? Co bylo nejtěžší? Řídili jste se pouze podle vlastního rozumu (nebo podle toho, zda vyskočili ostatní)? Co jsme si o tom říkali (proč děláme podobné činnosti)?

2. hodina – propojení s Tv

Dotýkání ve dvojici – 10 min

Cíle: procvičení vnímání těla, vědomé ovládání těla, procvičování pravolevé orientace, rozvoj důvěry

Průběh: Žáci vytvoří dvojice a mají za úkol plnit společně úkoly. Př. Dotkněte se levou rukou partnerovy pravého kolene; dotkněte se čelem jeho pravého ramene; potřeste si pravicemi atd.

Reflexe: Jak jste prožívali dotyky druhého? Měli jste během cvičení s partnerem nějaké problémy? Který cvik byl nejtěžší? V čem?

Poznámky: Je možné opět použít náramky označující pravou ruku.

Domeček, stromeček, hříbeček,... – 5 min

Cíl: uvolnění, zábava

Průběh: Viz aktivita použitá v bloku věnovaném seznamování (Seznamovací kurz), s tím rozdílem, že se ještě přidají další polohy pro hvězdičku, broučka a hrobeček.

Skupinové soustředění – 15 min

Cíle: procvičení ovládání těla, zvyšování soudržnosti skupiny

Průběh: Žáci s učitelem chytou za ruce a utvoří kruh. Potom plní podobné úkoly jako v prvním cvičení – př. překříží ruce před tělem a uchopí sousedovy ruce; dotýkají se chodidly sousedů, vezmou se okolo ramen a pomalu udělají dřep ap.

Na konec se chytí za ruce a chvíli procitují, jaké to je. Potom si zkusí poslat skrz dotýkající se ruce teplo (s každým výdechem).

Reflexe: Bylo vám cvičení příjemné? Lišily se nějak vjemy z dotyku vašich sousedů (teplota,

tlak). Cítili jste, jak k vám proudí teplo? Bylo to příjemné?

Ovládání dechu – 15 min

Cíle: uvědomění si pohybu těla při dýchání a proudění vzduchu, vědomá práce s dechem

Průběh: Žáci se položí, položí si dlaně na břicho a soustředí se na jeho zdvihání a klesání s každým nádechem a výdechem. Potom se na pokyn nadechnou co nejvíce do břicha, zadrží na počítání do pěti dech a vydechnou. (opakuje se třikrát) Dále se pětikrát nadechnou nosem a vydechují ústy, potom postup obrátí. Následuje 10 prudkých nádechů a výdechů. Nakonec se snaží pouze pozorovat svůj dech.

Reflexe: Dařilo se vám ovládat dech podle pokynů? Kdy (k čemu) bychom mohli využít dovednost ovládat svůj dech (hodí se ovládat svůj dech)? Už jste to někdy použili?

3. hodina – závěr programu

Reflexe: Jakým smyslům jsme se v posledních dvou týdnech věnovali? Co by se stalo, kdyby člověk nepoužíval všechny smysly (potřebujeme všechny smysly)?

Co jste se dozvěděli o soustředění (co to je, co soustředění brání a naopak pomáhá? Byly vám tyto znalosti už užitečné/ myslíte, že tyto znalosti a dovednosti využijete? Kde? Zjistili jste (na základě svých výkonů v činnostech), že vám něco nejde tak, jak byste si přáli? Můžete s tím něco udělat?

Ve kterých aktivitách jsme zapojili zrak, ...?Která/é aktivita/y se vám obzvlášť líbila/y? Dozvěděli jste se během aktivit o sobě něco zajímavého? Jaké techniky na uvolnění napětí (které brání soustředění) jste se naučili. Zkoušeli jste nějakou samostatně? – **15 min**

Multiplakát – 30 min

Cíle: zhmotnění (zpřítomnění) učiva posledních týdnů do viditelné podoby (připomínající trvale probrané téma), zážitek společné práce, završení tématu

Průběh: Žáci pracují na společném plakátu (velký rozměr). Na ploše papíru jsou nakresleny symboly pro každý smysl. Děti mají k dispozici různé materiály (př. křížala, kožešina, větvička s jehličím), které postupně (jeden po druhém) lepí na vymezené plochy podle toho, ke kterému smyslu se váží. Vždy jeden vybere věc, nalepí ji na papír a voskovkou ji čarami (pro každý vzorek jiná barva) ji spojí se smysly, které by se na jejím vnímání mohly podílet. Ostatní mohou doplnit další smysl, pokud myslí, že by se dal také využít.

Reflexe: Ještě vás k plakátu něco napadá? Co je z plakátu poznat? (že potřebujeme všechny smysly, protože na poznávání jedné se podílí více orgánů a bez využití některého z nich by naše poznání bylo ochuzené)

Poznámky: V této reflexi je potřeba opět poněkud usměrňovat myšlení dětí, protože vyvození jasných závěrů nemusejí být samy schopny.

Celková plánovaná délka: 26 vyučovacích hodin

Poznámky: Tento program by šlo velice dobře obohatit a rozšířit o prvky budování postojů k handicapovaným lidem – rozvoji pozitivních postojů, odbourávání předsudků, demystifikaci, budováním prosociálního chování a nácviku konkrétní pomoci – pokud se propojí s návštěvou handicapovaných občanů a ještě lépe některým z programů na praktické vyzkoušení, jak se žije lidem s handicapem. Pro tento účel by učitel mohl kontaktovat např. Tyfloservis nebo Svaz neslyšících a domluvit se s nimi.

Také je možné dohodnout některý z programů pro 1. stupeň ZŠ pořádaný lektorským oddělením Národní galerie ve Veletržním paláci, zaměřený na rozvoj výtvarného citění např. Příběh čáry, Příběh barvy, který jsou zaměřeny na zrakové vnímání, kreativitu, práci s linií a barvou.

7.3. Druhý ročník

7.3.1. Emoce a jejich vyjadřování

Emoce jako nezávislý hodnotící systém reagující na subjektivně významné podněty hrají v životě člověka důležitou motivační a aktivizační roli. I ve školní výuce je s nimi třeba počítat a rozvíjet cíleně schopnosti jejich vnímání, chápání a regulování. Zejména proto, že ovlivňují pomocí fyziologických mechanismů nejen psychický, ale i fyzický stav. Děti jsou v tomto smyslu mnohem zranitelnější než dospělí, z toho důvodu, že často nedokáží své pocity správně identifikovat a pracovat s nimi (ostatně ani mnoho dospělých to neumí). Protože žijí do velké míry daným okamžikem a nemají dostatek zkušeností a nadhledu, bývají aktuálními pocity zcela zahlceny, přičemž nevidí cestu ven.

K tomu se připojuje i fakt, že s nimi o pocitech často nikdo nemluví, nemají jazykový aparát k jejich popisu a v horším případě jsou za projevy emocí i sankcionovány (výsměch, tresty).

Samozřejmě není možné, aby člověk žijící ve společnosti jiných lidí vždy bez obalu projevoval své emoce, ale základní myšlenkou, kterou je potřeba vštípit žákům je, že jejich pocity jsou zcela legitimní a mají na ně právo, jen se s nimi musí naučit zacházet takovým způsobem, aby jejich projevy neměly nepříznivé důsledky pro ně a okolí.

To, že se děti naučí chápat emoce a mluvit o nich, není důležité jen pro psychohygienu a možnost autoregulace, ale umožní to např. i učitel, rodiči nebo vrstevníkům lepší pochopení činů dítěte a tedy i odpovídající reakci na ně – např. je podstatný rozdíl, zda neodpovídá na otázky, protože se nenaučilo látku nebo proto, že je ochromené strachem.

Potlačování hněvu může mít opravdu katastrofické následky – od náhlého nekontrolovatelného výbuchu agresivity, přes hněv zaměřený proti sobě (autodestruktivní chování), hněv obrácený proti obětnímu beránkovi (šikana) až po zobecněné potlačování všech pocitů včetně radosti, zvědavosti, lásky atd. Navíc se může potlačování promítnout do vzniku psychické či fyziologické poruchy (deprese, úzkosti, žaludeční vředy, bolesti hlavy a další).

Agresivita je v každém člověku. Dnes se často uvádí, že děti jsou čím dál agresivnější a to už ve školce a na prvním stupni. Nedokážu odpovědět na otázku, zda je to pravda ani čím je to způsobeno, pro mne jako pedagoga je důležité, že se s tím dá něco dělat.

Další citlivou oblastí jsou pocity viny a studu. Vzhledem k výše uvedenému Ericksonovu popisu tohoto vývojového období, je nesmírně důležité, aby učitel v žádném případě nezesměšňoval dítě a jeho snahy a dával si pozor, aby hodnotil chování dítěte a ne dítě samé. Už od počátku školní docházky je třeba k tomu vést i děti. Tím, že dítěti umožníme (např. v komunitním kruhu, ale i jindy), aby mohlo volně a beze strachu ze zesměšnění nebo trestu vyjádřit své názory, otázky, pocity a že mu zprostředkujeme poznání, že chybovat je lidské, pokládáme základní kameny pro vývoj zdravého sebevědomí.

Důležité je i rozpoznávat podle určitých projevů pocity druhých a učit děti empatii. V tomto ohledu jsem mezi dětmi shledala poměrně značné rozdíly. Některé jsou, ať už díky přirozenému nadání či vlivem výchovy schopné už v tomto věku poměrně přesného vcítění se do ostatních, jiné (hodně zřetelné to je u dětí s ADHD) toho nejsou schopny téměř vůbec. Rozvíjet empatii je nelehký proces, ale alespoň elementární orientace je možné docílit (přes rozpoznávání vlastních pocitů, práci s příběhy až po aktivity zaměřené cíleně na empatii)

Stejně jako potlačování emocí může být nebezpečný i opačný pól, kdy se člověk nechá emocemi zahltit a nedokáže je dostat pod kontrolu. Asi nejproblematičtější emocí z hlediska výchovy jsou projevy hněvu a agrese. Může jít ovšem i o další pocity. Proto je velice zapotřebí naučit s nimi děti pracovat.

Významným zdrojem emočních podnětů jsou sociální vztahy a to jak s autoritami dospělými tak s vrstevníky. Jelikož se dítě snaží dokázat svou cenu, potřebuje k tomu uznání druhých. Toho se může snažit dosáhnout, za různou cenu. Při neúspěchu, zejména opakovaném v určitém úkolu či sociální situaci se tyto mohou stát pro dítě významným zdrojem nepříjemných pocitů (strach, úkost, stud, vztek)

Je dobré naučit děti vnímat i tyto negativní emoce jako něco legitimního a konfrontovat jejich pocity s pocity a zkušenostmi ostatních. Od poznání a připuštění si těchto pocitů vede cesta k tomu, naučit žáky ovládat se, a vyjadřovat své pocity a potřeby nezraňující formou (souvislost s duševní hygienou, komunikačními dovednostmi, morálkou).

Na podobě programu se snažím ukázat posun možností práce s dětmi ve druhém ročníku oproti prvnímu, zejména v oblasti chápání pojmů a práce s nimi, vyjadřování a sebereflexe, ale i rozšíření repertoáru použitelných technik o metody počítající se základní gramotností.

Tyto možnosti jsou umožněny jednak zráním, jednak zkušenostmi s metodami OSV a systematickým rozvojem těchto schopností.

Specifikem zpracování tohoto bloku je, že u některých aktivit jsou uváděny místo stručného popisu průběhu aktivity celé instrukce. Pokládám za důležité ukázat, jakým způsobem instrukce dětem v prvních dvou ročnících podávat, z hlediska slovníku, strukturování, použití metainstrukcí, frontloadingu atd. Protože však uváděním instrukcí u všech aktivit ve zvolených tematických celcích by se délka praktické části neúměrně protáhla, vybrala jsem pro tuto příležitost pouze jeden z bloků a to právě tento, týkající se emocí. Tento program byl k tomuto účelu vybrán proto, že jsem jej v podobné formě s žáky druhé třídy skutečně absolvovala a efektivitu takto podaných instrukcí na nich ověřila.

PODTÉMATA KURZU A JEJICH OBECNÉ A KONKRÉTNÍ CÍLE

Celkový cíl: Naučit děti chápat emoce jako nedílnou a důležitou součást jejich života. Budovat postoj, že každý má právo na vlastní emoční reakci, ale zároveň by ji měl dát najevo takovým způsobem, aby neuškodil sobě ani okolí. Zamýšleno jako součást průpravy na další blok (plánovaný na září) věnovaný podávání zpětné vazby

A – ZÁKLADNÍ INFORMACE O EMOCÍCH

- vysvětlí vlastními slovy (zjednodušený) obsah pojmu emoce
- vyjmenuje 5 základních lidských emocí a některé další a roztrídí je na pozitivní a negativní (příjemné/nepříjemné)
- vysvětlí vlastními slovy, k čemu emoce slouží
- popíše, jakými způsoby lze vyjádřit emoce – verbálně, neverbálně

B – SLOVNÍK

- popíše vlastními slovy význam následujících emocí a uvede příklad podnětu, na jehož základě mohou vzniknout - radost, štěstí, naděje, láska, vděčnost, nadšení, smutek, strach, zlost (vzteky), překvapení, odpor, žárlivost, hanba, závist, zklamání, netrpělivost, lítost, zoufalství, vina, touha

C – VYJADŘOVÁNÍ EMOCÍ

- pozná a pojmenuje, kterou ze základních emocí lidé svým mimickým výrazem vyjadřují - na fotografii či obrázku i v reálné situaci
- kresebně vyjádří základní rysy tváře při prožívání základních emocí
- vyjádří určitou emoci – verbálně, neverbálně (mimicky, postojem a gestem)
- vyzkouší si možnosti uměleckého vyjádření emocí – výtvarného a hudebního (a to jak pasivně – jak na něj určitá umělecká díla působí, tak aktivně – vlastní umělecké vyjádření)

D – PRÁCE S VLASTNÍMI EMOCEMI

- reflektuje, identifikuje a pojmenovává své vlastní emoce v reálných, denních situacích
- popisuje co se v jeho těle a mysli během návalu určité emoce – strach, vztek, radost
- vyzkouší různé způsoby práce s negativními pocity a techniky na jejich zvládnutí

E – EMOCE A JEJICH SOCIÁLNÍ SOUVISLOSTI

- učí se přemýšlet o možných emočních reakcích na různé situace
- chápe, že každý má právo na své emoce a dokáže vysvětlit proč
- popíše jaké důsledky má vyjádření emocí navenek (kontrolované/nekontrolované) pro něj osobně i pro okolí (pozitivní i negativní)
- vyzkouší v modelových situacích, jak lze vyjádřit emoce a zhodnotí možný dopad na okolí

PROGRAM JEDNOTLIVÝCH LEKCÍ – číslo lekce, plánovaná délka, název aktivity, přibližné časové určení, cíle aktivity, popis průběhu činnosti, orientační otázky k reflexi, poznámky k řízení, organizaci, pomůckám atd.

LEKCE 1 - 2 vyučovací hodiny

1. hodina

Povídání v kruhu – 10 min

Cíle: navození důvěrné atmosféry, uvedení do tématu

Průběh: Zopakování si pravidel práce v kruhu (mluví jen jeden, ostatní poslouchají, co říká - všichni mají právo se vyjádřit - nikdo nemusí mluvit pokud nechce - co si řekneme, zůstane mezi námi)

Reflexe: Kdy jste v poslední době prožívali něco příjemného? – Jaké konkrétní pocity jste přitom cítili? (radost, štěstí, překvapení, „těšení se“) Prožili jste v poslední době nepříjemný zážitek? – Jaké pocity jste přitom cítili? (strach, zlost, smutek) Zažil někdo z vás něco podobného jako XY? Cítili jste se přitom podobně/jinak?

Jak se cítíte právě teď? – Kdo se cítí spokojený/smutný/naštvaný/má strach/jiné pocity? ... 4 rohy + prostředek místnosti ... Je někdo z vás ochotný sdělit důvod?

Poznámky: *I učitelka se účastní, popisuje své pocity a odchází do rohu.*

Zopakování pravidel práce v kroužku je stále obvyklou součástí práce v kruhu. Pravidla opakuji všichni žáci najednou podle piktogramů.

Mezishrnutí I – 10 min

Cíle: rekapitulace obsahu předchozího povídání; ověření, jak děti poslouchaly; tím, že se snaží vybavit názvy pocitů, o nichž se hovořilo, probíhá u dětí i fixace jednotlivých názvů emocí

Průběh: Děti se rozdělí do dvojic a napíší na papír co nejvíce pocitů, o nichž padla řeč při předchozím povídání – mají na to 5 minut. Každá dvojice řekne vždy jeden pocit a učitelka ho zapíše na flipchartový papír (přípevněný na tabuli)

Poznámky: *Přestože nemají ještě dobrý odhad času, dozvědí se předem, kolik ho na práci mají. Podle zkušenosti již vědí, že 5 min není mnoho.*

Co se týče tohoto druhu práce ve dvojici, vědí už z dřívějška, že může zapisovat jeden ze dvojice nebo se mohou libovolně střídát – záleží to na nich.

Cvičební chvilka – 5 min

Rozbor situací – 15 min

Cíle: rozšíření slovní zásoby v oblasti názvů emocí; přemýšlení o tom, jaké emoce mohou lidé prožívat v popsanych situacích a vyjádření názoru; v reflexi uvědomění si faktu, že různí lidé mohou ve stejné situaci zažívat rozdílné pocity

Průběh: Učitelka převypráví žákům 6 krátkých příběhů, děti vyjadřují, jaké pocity při nich mohli jednotliví aktéři prožívat a přidává je na flipchartový papír k již dříve zapsaným. Jde o takové příhody, aby si je děti dokázaly představit, tzn., aby měly souvztažnost k jejich zkušenostem (př. Honza měl slíbeno, že půjde v sobotu s rodiči do ZOO, když si bude uklízet pokojíček. Dodržel slib a celý týden uklízel. V sobotu mu ale rodiče řekli, že jsou unavení a půjdou jindy. / Vašek viděl cestou ze školy, jak jeden starší kluk mlátí jeho kamaráda. Nevěděl, co má dělat. Nakonec se rozhodl, šel k nim a řekl, že jestli toho hned nenechá, tak mu taky jednu vrazí a zítra to řekne paní učitelce.).

Reflexe: Co jsme právě dělali? Bylo pro vás snadné představit si, jak se postavy příběhů cítily? Čím to je (prožili jste podobnou situaci na vlastní kůži)? Co jste v ní prožívali za pocity vy? Zažil ještě někdo podobnou věc? Cítili jste se stejně/ jinak?

Cítí lidé ve stejné situaci vždy to samé? (příklady) Čím to může být, že ne? (záleží na vlastnostech - statečný, stydlivý, bojácný ap., a zkušenostech, a to jak reálných – „máma mi vždycky, když přinesu špatnou známku, nařeže“, tak přenesených ze zkušenosti jiných lidí nebo z médií – „ten pán by mne mohl chytit a odvézt v autě, jako tu holčičku v televizi“).

Poznámky: Pokud je to možné, je dobré využít jako předlohu pro některý z příběhů reálnou situaci, která ten den nastala ve třídě (např. když se některá dvojice nemohla při mezishrnutí dohodnout, kdo bude zapisovat).

Jde o poměrně komplikované otázky, na které není snadné odpovídat. Je třeba dát dětem dostatek času k zamyšlení, případně jim pomoci cílenými doplňujícími otázkami.

2. hodina

Zavedení pojmu „emoce“ – 10 min

Cíle: zavedení nového pojmu (název + obsah)

Průběh: O čem si tuto hodinu povídáme? (př. „o pocitech, které mohou lidé prožívat při různých situacích“).

Těmto pocitům, které každý z nás prožívá, se říká cizím slovem „emoce“.

Mohl by mi někdo zopakovat vlastními slovy, co to tedy emoce jsou? (př. Emoce jsou pocity, které lidé prožívají v různých situacích. Emoce znamenají, co cítíme. Emoce jsou naše pocity. ...) Ještě někdo další to zkusí ...? Které emoce/pocity jsme jmenovali?

Poznámky: Pojem EMOCE napsaný na čtvrtce připevnit nad tabuli, kde zůstane do konce celého programu.

Vytvoření kartiček pro vyjádření základního emočního ladění v daném okamžiku – sluníčko/polojasno/zataženo+blesk – 15 min

Cíle: vytvoření pomůcky pro vyjadřování základního emočního ladění (positivní/ negativní/ neutrální)

Průběh: Pro ilustraci způsobu komunikace s žáky tohoto věku uvádím celou instrukci: „Dávejte pozor, vysvětlím, co bude vašim dalším úkolem.“

Vytvoříme si teď všichni pomůcku, kterou budeme moci ukazovat, jak se právě cítíme. Jestli dobře/příjemně, špatně/nepříjemně nebo něco mezi/ani příjemně ani úplně nepříjemně. Použijeme k tomu 3 obrázky – sluníčko (pro jaký pocit asi bude?), mraky s blesky (-/-) a sluníčko trochu schované za mráčkem (-/-), které nakreslíme na kartičky, co vám za chvíli rozdám.

Zopakuje mi někdo, co budeme dělat? (Postupně jak děti povídaly, jsem psala na tabuli spojení sluníčko – je mi příjemně, mraky s blesky – je mi nepříjemně, sluníčko s mráčkem – něco mezi. Nad každý jsem přilepila předem připravený obrázek na čtvrtce)

(Poslední zopakování) Proč se sluníčko směje? Proč se mrak s blesky mračí? Jak se tváří sluníčko zakryté mráčkem?

Tak, tady máte kartičky a poslouchajte, jak to přesně uděláte.

Nakreslete si nejdříve tužkou obrysy a teprve, až budete mít nakreslené všechny tři obrázky tužkou, začnete je vybarvovat (*To proto, aby se pečlivé nebo pomalé děti „nezasekly“ u vybarvování jednoho obrázku. Je potřeba, aby měly alespoň obrysy každého motivu, protože kartičky ještě v této hodině využijí.*)

K vybarvování použijte pastelky, protože budeme kartičky často používat, a fixy by se nám mohly na obrázku nějakou nehodou rozmáčet.

Můžete začít. Dáme si na to čtvrt hodiny. Kdo nestihne obrázky dodělat v hodině, může si je vzít domů nebo do družiny a dokončit je tam, takže nemusíte spěchat.

Má někdo nějaké otázky?“

Pohybová relaxace – 15 min

Cíle: uvolnění, navození příjemných pocitů, rozvoj představivosti

Průběh: Za chvíli zapnu hudbu. Zastrčíme židličky a budeme se volně pohybovat po třídě. Já budu povídat a vy si každý v hlavičce představte, o čem mluvím. Potom to zkuste vyjádřit pohybem. Při hudbě si děti s učitelkou představují a pohybově ztvárňují následující věci (střídání pomalých a rychlých sekvencí): plavání v teplém moři, slunečnice kývající se pomalu ze strany na stranu, hříbě na louce, letní větřík poletující zlehka tam a sem.

Reflexe: Která situace se vám líbila nejvíc? Čím? Byla vám některá představa nepříjemná? (pravděpodobně ne) Jaké pocity ve vás vyvolávalo, být teplým letním větříkem,... ? Lišily se vaše pocity k této situaci?

Poznámky: Před puštěním hudby je vhodné probrat pravidla bezpečného pohybu po třídě, aby nedošlo ke zranění.

Pokud z diskuse vyplyne vlastnost, která ještě není na flipchartu, připiše se k ostatním

Použití kartiček pocitů – 5 min

Cíle: vyjádření aktuálního emočního stavu

Průběh: Děti pomocí vytvořených kartiček vyjádří, jak se právě cítí.

Poznámky: Vytvořený seznam emocí: zlost, vztek, naštvaní, strach, obavy, překvapení, lítost, smutek, radost, veselost, hanba, stud, odpor, hnus, těšení se, nedočkavost, zklamání, nenávisť, závist, žárlivost, vina, láska, soucit, nezájem, zvědavost

LEKCE 2 – 2 vyuč hodiny

1. hodina

Použití kartiček emocí (+ dobrovolné sdělení příčiny) – 5 min

Cíle: vyjádření aktuálního emočního stavu

Shrnutí předchozí lekce I – 5 min

Cíle: znovuvedení tématu, zopakování obsahu pojmu emoce

Průběh: Děti sedí v kroužku. Jaké téma jsme včera začali probírat (o čem jsme si včera povídali)? Kdo by uměl vlastními slovy vyjádřit, co jsou to emoce? - Aby si to „vyzkoušely nanečisto“, otočí se děti čelem k sousedovi po pravé ruce a zkusí si navzájem říci své odpovědi na otázku.

Kdo chce, může sdělit svou definici ostatním, kteří se k ní mohou vyjádřit. Rozumí všichni, o čem si povídáme?

Shrnutí předchozí lekce II – 15 min

Cíle: zopakování názvů a obsahu jednotlivých emocí, zosobnění tématu

Průběh (reflexe): Na tabuli je připevněn flipchart z minulé hodiny s názvy emocí. Děti čtou jedno po druhém jednotlivé názvy a ten, kdo přečte název, měl říci, zda danou emoci někdy cítil a v jaké situaci. Pokud odpoví záporně, zeptala jsem se ostatních, zda s ní mají zkušenost. Dále mají děti sdělit, zda byl prožitek dané emoce příjemný či nepříjemný. Pomocí dvou fixů (červený, modrý) jsou podtržením označeny příjemné a nepříjemné emoce z hlediska prožitku.

Poznámky: Na flipchart je dobré napsat, co znamená označení emoce červenou/modrou

barvou – totiž příjemné (pozitivní)/ nepříjemné (negativní) emoce. Ohledně terminologie je na učiteli, zda se rozhodne uvést či neuvést termíny pozitivní/ negativní emoce. Zde je počítáno s jejich uvedením v závorkách za slova příjemné/ nepříjemné, protože jsou tato označení sice jaksi „oficiální“, pro takto malé děti jde však o slova složitá na zapamatování. Označení příjemné/ nepříjemné zase zcela neodpovídá překladu, avšak vystihuje podle mne kvalitu prožitku daných emocí. V žádném případě bych neužívala termíny dobré/ špatné, které jsou významu slov pozitivní/ negativní bližší, ale staví negativní emoce do pozice něčeho špatného, nechtěného ap. V případě strachu může dojít k diskusi, zda může být v některých případech nepříjemný, ale v některých specifických situacích příjemný (někdy se člověk bojí rád).

Dostihy – 10 min

Cíle: vybití napětí, zábava

Průběh: Děti mají za úkol reagovat na popis průběhu koňských překážkových dostihů. Tleskají si do stehů podle rychlosti a terénu (rychle, ztěžka, pomalu ap.), naklání se do zatáček a přeskakují různé překážky (vyskočí ze židle a zase si sednou). Učitelka hraje spolu s dětmi, čímž nevznikne problém, že by děti nevěděly co dělat. Dětem se aktivita obvykle velmi líbí. Je možné využít ji pro uvolnění napětí v běžných hodinách – např. po větších písemných pracích.

Poznámky: Je dobré se nejprve ujistit, že žáci vědí, co to dostihy jsou.

2. hodina – propojení s Hv

Poslech nahrávek - 20 min

Cíl: prožití vlivu hudby na emoce, porovnání pocitů, rozvoj představivosti

Průběh: Učitelka sdělí dětem, že jim pustí postupně tři hudební skladby. Děti mají za úkol zavřít oči, pohodlně se usadit a nechat na sebe působit hudbu.

Reflexe (po každé ze 3 skladeb): Byl pro vás poslech skladby příjemný/ nepříjemný? Jaké pocity ve vás skladby vyvolala?

Jakými základními aspekty se od sebe liší různé kompozice a čím na nás mohou skladby dále působit.

Čím je vyvolala?

Jakou hudbu si pouštíte, když je vám smutno (případně cítí jinou nepříjemnou emoci)? Proč právě tuto hudbu?

Poznámky: Žáci sedí při této aktivitě v lavicích, protože jsou v nich klidnější a schopnější více se soustředit na hudbu.

Pokud děti v průběhu skladeb ruší, je dobré je zklidnit dotykem a tichým upozorněním, aby nedošlo k narušení soustředění ostatních.

Pro hladší průběh aktivity je dobré předem probrat a napsat na tabuli (vyvěsit na plakátě), jakými prostředky na člověka hudba působí: melodie/ rytmus/ tempo (rychlost)/ použité nástroje/ hlasitost/ vyvolávání představ (vzpomínky, obrazy).

Na další hodinu Hv si mohly donést ukázkou s tím, že si ji poslechneme všichni.

Tato aktivita může být pro děti příliš obtížná, pokud se neučí pracovat s hudbou podobným způsobem delší dobu.

Vyjádřování emocí pomocí rytmických nástrojů – 20 min

Cíl: ukázání možnosti, jak volně a bezpečně vyjádřit emoce (možná technika pro odreagování emocí), prožití působení rytmu na emoce, možnost individuálního vyjádření, odreagování

Průběh: Legenda: Nejen hudební skladatelé mohou hudbou vyjádřit určité emoce, ale každý člověk to dokáže. Žáci dostanou možnost vybrat si rytmické hudební nástroje, s jejichž

pomocí se pokusí vyjádřit některé emoce sami. Protože na ozvučné nástroje se nedá zahrát melodie, nástroji vyjádření se stanou zvolené tempo (rychlost), hlasitost a rytmus.

...První vyjadřovanou emocí je radost. Následují smutek, zlost, obavy/ strach, nedočkavost. Na závěr jsme si ještě jednou zahrály „radost“, abychom se příjemněji naladili. Děti jsou instruovány, aby si představily příslušnou emoci (situaci, s níž ji mají spojenou), a každý podle svého se ji snažil vyjádřit prostřednictvím vybraného nástroje.

Reflexe (po každé skladbě): Zněla podle vás naše „skladba“ jako radost/.....? Čím to bylo (jaké aspekty skladby ji vystihovaly)? Změnili byste něco na tom, jak „skladba“ zněla? Slo by zahrát danou emoci i jinak (pomaleji/ rychleji/ hlasitěji....)?

Reflexe na závěr: Jak pro vás bylo lehké/ těžké vyjádřit emoci pomocí nástrojů (vyjádřeno pomocí vzdálenosti mezi rukama)? Která emoce se vám vyjadřovala nejlépe/ nejhůře?

Dala by se tahle aktivita použít i ve vašem běžném životě? Kdy? Jak – jaké věci byste mohli použít místo „opravdových“ nástrojů? Chtěl by to někdo vyzkoušet?

Poznámky: Všechny skladby se nahrají na diktafon a použijí v závěru programu.

LEKCE 3 – 3 vyuč. hodiny

1. vyuč. hodina

Scénky

Cíle: pokus o vcítění se do role, viditelné vyjádření pocitů postavy scénky, poznávání pocitů u druhých podle jejich verbálního i neverbálního vyjádření, spojení s vlastní emoční zkušeností a realitou

Průběh: Pro ilustraci uvádím opět celou instrukci: „Teď vás rozdělím na dvojice a to takto. Obejdu vás s tímhle pytlíkem a vy si z něj vytáhnete poslepu barevný papírek. Ti, kdo si vytáhnou stejnou barvu, jsou spolu a posadí se hned vedle sebe na zem.

...(po vylosování papírků a přesunu skupinek k sobě) Pozorně poslouchajte a já vám vysvětlím, co bude vaším úkolem...

...Každá skupinka ode mne dostane papírek, kde má popsanou nějakou situaci – co se stalo mezi různými lidmi. Potom odejde na místo ve třídě označené papírkem své barvy (červená dvojice k červenému papírku, modrá k modrému atd.) a společně si přečtou, co je na papírku napsáno. Pokud nebudete něčemu rozumět, můžete se mne přijít zeptat.

...Dál budete mít 10 minut na to, abyste secvičili scénku podle popsané situace – takže třeba, když bude na papírku napsáno „Ondřej přišel pozdě ze školy a maminka se o něj moc bála“, zahrajete třeba scénku, ve které maminka s Ondřejem řeší jak to, že přišel pozdě, kde byl, co dělal, jestli ho potrestá, maminka může plakat nebo křičet apod.

...Snažte se, představit si, jak byste se asi v podobné situaci cítili vy a zkuste, aby bylo poznat, jak se vaše postavy cítí – třeba maminka je hodně rozzlobená na Ondřeje a proto se mračí, křičí a hrozí mu prstem

...Nakonec si všechny scénky zahrajeme a budeme se snažit poznat, jaké pocity postavy prožívají, jak se cítí.

...Takže to ještě jednou zopakuji – rozdám papírky se situacemi, vy půjdete na místo určené barvou papírku, přečtete si, co se stalo, zkusíte si představit, jak se jednotlivé postavy cítí a nacvičíte společně scénku, tak aby bylo pocity postav co nejvíc poznat

...Kdo něčemu nerozuměl nebo se chce na něco zeptat?“

Poznámky: Stanoviště skupinek je nutné rozmístit tak, aby se děti co nejméně vzájemně rušily.

Je třeba počítat se zvýšenou hladinou hluku.

Učitelka obchází skupinky, zjišťuje kvalitu jejich pochopení obsahu situace, pohled na pocity postav a pomáhá rozebírat možnosti jejich vyjádření, pokud o to děti projeví zájem.

Pokud čas nestačí, je možné dát dětem možnost pokračovat v nácviku i o přestávce.

2. hodina

Předvádění scének – 30 min

Cíle: viz výše

Průběh: Všichni se posadí na rozmístěné židličky a jednotlivé skupinky začínají přehrávat své scénky. Podle očekávání nechtěla jít žádná skupinka první, ale váhání trvalo déle, než jsem čekala. Nakonec jsem, abych situaci vyřešila, vzala barevné papírky označující dříve místo práce skupinek a poslepu je srovnala do řady. V tomto pořadí pak skupinky vystupovaly.

Reflexe (po každé scénce): Pro „diváky“: Kdo ve scénce vystupoval? Co dělal X? Co dělal Y? Jaké pocity X/Y prožíval? Z čeho jste to poznali (ze slov, z výrazu obličeje, z pohybů,...)? Pro „herce“: Poznali jsme, jaké pocity jste chtěli vyjádřit?

Reflexe na závěr (v kruhu): Hrála se vám vaše postava dobře? Dokázal jste se někdo do postavy vžít, být jakoby na chvíli někdo jiný? Čím myslíte, že to bylo? (např. souvislostí s vlastními zkušenostmi) Co jste cítili? Co cítíte teď? Jak se hráli dívkám chlapecké role a naopak? Jak jste se dokázali vžít do role dospělých? Z čeho jste při jejich ztvárnění vycházeli?

Poznámky: *Pokud nechce jít žádná skupina první a váhání trvá příliš dlouho, je možné situaci řešit tak, že se vezmou barevné papírky označující dříve místo práce skupinek a poslepu se srovnají do řady. V tomto pořadí pak skupinky vystupují.*

Zpěv s kytarovým doprovodem – písničky k tématu – 10 min

Cíle: uvolnění napětí

Průběh: Děti hledají v paměti písničky, ve kterých podle nich postavy mohly cítit následující pocity (pro zajímavost uvádím i písničky, které mohou z výběru vyjít): smutek – Měla jsem holoubka, radost – Travička zelená, strach – Dva havrani, vztek – Šla Nanynka do zelí, láska – titulní písnička z Princezny ze mlejna. Potom si je společně zazpívají s doprovodem kytary (klavíru ap.).

3. hodina - propojení s Tv

Hra na babu v různých náladách – 10 min

Cíle: uvědomění si a předvedení mimických výrazů a gest spojovaných s emocemi, zábava

Průběh: Děti hrají klasickou hru na babu s tím, že jejich úkolem je vždy po určený časový úsek hrát v určité náladě resp. představit si její projevy a mimicky, pohybem i stylem předávání baby ji vyjádřit (př. láska – předat babu polibkem nebo pohlazením ap.).

Reflexe: Jaká nálada se vám předváděla nejnázne? Jaká nejhůře? Jakou náladu máte teď? – vyjádřeno pomocí zvednutí ruky do určité vzdálenosti od země

Vytváření tlaku

Cíle: vyvolání pocitů, jejich uvědomění a zveřejnění a porovnání (sebepoznání, poznání druhých), navození tématu technik na odreagování negativních emocí

Průběh: Na hřišti jsou nakresleny dvě čáry. Děti si stopnou do dvou řad čelem k sobě. Dvojice naproti se zapřou rukama a snaží se vzájemně odtlačit za čáru. Vyhrává, kdo druhého přetlačí přes čáru. Potom se řady posunou tak, aby vznikly nové dvojice. Opakuje se třikrát.

Reflexe (po každém kole): Jak se cítí vítěz/poražený? Kterých pocitů jste si u sebe všimli během hry? Co by poražený v tuto chvíli rád udělal? Co děláte, když jste naštvaní, máte vztek? Jak reaguje okolí? Který ze způsobů se vám líbí? Dalo by se to udělat ještě jinak?

Chcete vyzkoušet dvě techniky (hry), které pomáhají od zlosti?

Poznámky: Je možné, že vznikne konflikt – je dobré toho využít a zhodnotit jeho učební potenciál v reflexi.

Techniky na odreagování

Cíle: momentální odreagování se, nácvik možného vybití vzteku v budoucnu

Průběh: Úvod: Cítí se teď někdo naštvaný nebo nespokojený (např. po předchozí aktivitě)? Zkusíme další 2 techniky, jak se bez ublížení sobě nebo jiným zbavit negativních emocí.

Bouchání do lapy – 10 min

Reflexe: Jak se cítí ti, co říkali, že jsou trochu naštvaní? Co jste cítili, když jste bouchaly do narážky? Jakou emoci by vám bouchání do něčeho mohlo pomoci zvládnout? Máte někdy chuť někoho praštit, když jste naštvaní nebo mu říci něco moc ošklivého? Jak často? Mlátíte někdy, když máte vztek do něčeho nebo s něčím? Do čeho/ s čím? Pomáhá to?

Co myslíte, je lepší bouchnout ve vzteku někoho nebo do něčeho? Proč?

Na jakých věcech by se dal takto vybit vztek, abychom něco nezničili nebo se nezranili?

Poznámky: Pokud bylo pro některé bouchání do lapy obtížné, můžeme zkusit zjistit, zda si uvědomují proč a zda se to projevuje i jinde. Může jít o děti, které mají problémy se prosadit ve společnosti ostatních dětí a mohou se stát oběťmi šikany.

Častější je tato situace u dívek, což zase pravděpodobně souvisí s rozdílným socializačním působením na odlišná pohlaví. U chlapců se očekává, toleruje a svým způsobem i vyžaduje určitá míra dravosti, živelnosti a agresivity. U dívek bývají tyto rysy potlačovány.

Větší problém představuje neschopnost razantněji se projevit u chlapců, u nichž v tomto věku začíná hrát síla a obratnost výraznější roli v posuzování vlastní ceny i ceny druhých.

Běh s křičením – 5 min

Reflexe: Jak se cítíte? Dalo by se takto zbavit vzteku? A co třeba strachu?

Chtěli byste některou techniku vyzkoušet v životě? Kdy?

Poznámky: Tato aktivita je dětem dosti blízká a po počátečním o něco tišším stádiu se většina z nich rozkřičí naplno. Tišší jsou často ti samí žáci (žákyně), kteří mají problémy se silnějšími údery do lapy.

LEKCE 4 - 2 vyuč. hodiny

1. hodina

Úvod – 10 min

Cíle: zopakování obsahu v uplynulých lekcích probíraných pojmů, zcitlivění na téma negativních emocí

Průběh: Zopakování co je současným tématem a co znamená pojem emoce, plus děti postupně jmenují negativní a pozitivní emoce z flipchartu.

Reflexe: Prožil někdo z vás od minula některou z negativních emocí uvedených na tabuli (případně jinou)? V jaké situaci? Bylo to příjemné nebo nepříjemné?

Pocituje někdo některou z nepříjemných emocí právě teď.

Když se medvěd bojí – 15 min

Cíle: bezpečné vyjádření negativních emocí hravou formou

Průběh: Instrukce: Zahrajeme si teď takovou hru. Vybrala jsem 3 nepříjemné pocity, které asi prožíváme nejčastěji – napadlo by vás které to jsou? (můžete se dívat na tabuli).....odpovědi dětí.... Ano, takže jsou to zlost, strach a smutek.

Každý je známe a umíme si je představit. A nejen to. Umíme je také dát najevo tak, že ostatní poznají, že se právě bojíme, zlobíme nebo jsme smutní. Poslouchejte, co teď spolu zkusíme.

Zahrajeme si na medvědy. Všichni víme, jak medvěd vypadá a jaký je – jaký je medvěd?...*odpovědi*. Myslíte, že může medvěd taky prožívat emoce? No schválně, může být rozzlobený? Co by ho mohlo rozzlobit? A co strach? Může se něčeho bát, i když je tak velký a silný? A z čeho by mohl být smutný?

Výborně, představte si, že se teď z nás všech stali medvědi – zkusme se projít jako medvědi. Zabručíme. Nádhera. Pojd'te zpátky do kroužku. Teď si každý představte, že jste rozzlobený medvěd. Někdo ublížil vašemu medvíďátku, vzal vám med nebo provedl nějakou jinou ošklivou věc. Postupně každý zkusíme vyjádřit pohybem i zvukem, jak se cítíme. Vždycky řekneme: Když se medvěd bojí dělá..... a uděláme nějaký pohyb, zatváříme se, vydáme zvuk ap. Já začnu a až skončím, bude pokračovat další vlevo ode mne a tak dále, dokud se nevystřídáme všichni.

Má někdo nějakou otázku?

Reflexe: Bylo to pro vás těžké/lehké vžít se do svého zvířátka a vyjádřit určený pocit? Který pocit se vám vyjadřoval nejsnáze? Proč?

Jak vlastně poznáte, že jde právě o strach/smutek/ zlost/radost?

Co se děje ve vašem těle (mysli) když cítíte x (uvést příkladem situace, kterou ke zmíněné emoci zmiňovali jako spouštěcí podnět)? ..př. srdce mi bije rychleji, je mi horko, začnu se potit, začnu rychleji dýchat. Můžeme z toho vyvodit nějaký poznatek o emocích? Jak se cítíte teď?

Poznámky: Tato aktivita umožňuje bezpečné vyjadřování negativních emocí skrz roli.

Použití zvířete, které je dětem jednak bez výjimky známé (včetně různých, ne vždy realitě odpovídajících, přívlastků a spojení – obrovský, těžký, chlupatý, bručoun, mlsal, legrační, plyšový medvěd) a ke kterému mají z valné většiny pozitivní vztah, je dobrým krokem právě při vyjadřování negativních emocí. Vyjadřují je pak jakoby za něj, což jim činí daleko menší problémy, než kdyby je měly vyjadřovat za svou osobu. Navíc jim to umožňuje zapojit komediálnost a trochu se tvořivě „odvázat“. Samozřejmě nejde o vyjadřování aktuálně prožívané negativní emoce – jen emoce „jako“.

Téma pocíťování a vyjadřování negativních emocí se tím pro děti jakoby odtabuizovává. Možná by však techniky na odtabuizování negativních emocí jako něčeho špatného byly ještě potřebnější u starších dětí, protože, alespoň podle mé dosavadní zkušenosti, děti v 1. – 3. třídě ještě takový problém s přiznáním si emocí sobě ani okolí nemají (s výjimkou strachu, který už takto malé děti – zejména chlapci – neradi přiznávají).

Některé děti se mohou zpočátku smát (rozpaky), což narušuje žádoucí atmosféru. Je pak na místě znovu připomenout, co se medvědovi stalo a jak se právě cítí.

Dostihy – 10 min

Cíle: vybití nahromaděného přetlaku, zábava, uvědomění si možnosti ovlivnit pozitivním směrem své citové rozpoložení

Průběh: Viz. dříve.

Reflexe: Jak se cítíte teď (kartičky)? Změnila veselá hra vaše citové rozpoložení (zlepšila se vám nálada)? Využíváte někdy zábavné činnosti, abyste si zlepšili náladu? Které?

Poznámky: Po poněkud „pochmurné“ aktivitě je vhodné poněkud „vyjasnit“ atmosféru a nenechat děti v negativním rozpoložení.

2. hodina

Vzájemné kladení otázek – 15 min

Cíle: zosobnění, veřejné přiznání negativních emocí (odtabuizování), přijetí a uplatňování „práva na moce“

Průběh: Děti utvoří dvojice. Jeden klade druhému opakovaně (po dobu cca 1 min) otázku: „Kdy máš zlost?“...druhý odpovídá „Mám zlost když...“, potom se vystřídají a prohodí

si role. Ve stejném stylu následují otázky „Kdy jsi smutný“, „Kdy se bojíš“, na které se vymění partneři ve dvojicích.

Reflexe po každém kole: Měli jste s vaším partnerem některé odpovědi shodné? Překvapila vás některá odpověď?

Reflexe na závěr: Je mezi námi někdo, kdo nikdy necítil zlost/ strach/ smutek? Myslíte, že existuje člověk, který by nikdy nebyl naštvaný/ ustrašený/ smutný – znáte někoho takového? Myslíte, že nám nepříjemné pocity k něčemu jsou (nebylo by to lepší bez nich)? Dozvíme se z nich něco důležitého? Co tedy myslíte – je hanba, když se tak člověk cítí, je na tom něco špatného? (ne) Můžeme tedy říci, že každý má právo se někdy bát/ být naštvaný/ být smutný a cítit i další nepříjemné emoce?

Poznámky: *Otázky týkající se funkcí emocí jsou pro děti náročné a opět je na učiteli, jak dokáže děti navést správným směrem.*

Písničky „pro dobrou náladu“ : „Když jsem byl malý“, „Kdo jsi kamarád“, „Není nutno“ – 5 min

Reflexe – 10 min

Cíle: zosobnění tématu, zamyšlení nad svým jednáním a jeho možnými důsledky, porovnání zkušeností

Průběh: Shodli jsme se, že není nic špatného na tom, cítit nějakou negativní emoci. Naopak, že to může být užitečné. No jo, ale co pak s nimi? Bavme se teď chvíli o zlosti, tu známe, jak jsme zjistili všichni moc dobře. Co třeba když jsem na někoho naštvaný, mám děsný vztek, nejradši bych někoho praštil nebo něco rozbil. Byli jste někdo takhle naštvaný? Co jsi udělal? Pomohlo to?

Myslíte tedy, že když mám na někoho vztek, tak pomůže, když ho praštím nebo na něj začnu křičet? Co asi udělá ten druhý?

Když je někdo naštvaný na vás, chtěli byste, aby vás praštil nebo na vás ječel? Jak byste se pak cítili?

Takže to nejsou moc dobrá řešení. Ale někdy je člověk tak rozzlobený, že pořádně neví co s tím. Včera jsme už vyzkoušeli dvě techniky na ulevení od zlosti – pamatujete si které (jak vypadaly)?

...Postupně budeme zkoušet další postupy, které by nám v situaci, kdy cítíme nějakou negativní emoci, mohly pomoci. Nejenom se vztekem, ale i strachem nebo trémou a jinými nepříjemnými emocemi. Tak abychom sobě pomohli cítit se lépe a přitom neublížili ostatním nebo něco nezničili.

A až budete příště některou z nich cítit, tak to vyzkoušíte použít a pak si řekneme, jestli to fungovalo. Chcete?

Vysvětlení a nácvik technik – 15 min

Cíle: nácvik technik pro zacházení s negativními emocemi

„SEMAFOR“ – technika zejména použitelná pro vztek a strach

Průběh: Legenda: Víte všichni co je semafor? K čemu slouží? Jaké jsou barvy na semaforu pro auta a co nám říkají? No a podobný semafor si můžete „postavit“ v hlavě a chovat se podle něj, až budete třeba naštvaní. Červená v něm znamená STOP – chvíli zastav a nic nedělej, oranžová znamená MYSLI – zkus přijít na nějaké dobré řešení, abys situaci vyřešil, červená znamená JEĎ – udělej, co jsi vymyslel.

Následují příklady ze života učitele - příběh chování podle semaforu (s použitím názorné pomůcky – 3 barevná kolečka)

Následují další příběhy + ke každému diskuse, zda to bylo podle „semaforu“, pokud ne, jaké to mělo důsledky, případně jak to šlo udělat lépe, pokud ano, zda se to osvědčilo

Napínání a uvolňování svalových skupin – vhodné pro uvolnění jakéhokoli emočního

napětí

Průběh: Postupné napínání a uvolňování svalů na celém těle včetně obličeje.

Reflexe: Která z vyzkoušených technik se vám líbila? V jaké situaci byste ji mohli použít? Zkusíte to?

Poznámky: *Aby si děti jednotlivé techniky v programu uvedené procvičily, uložili si je do paměti a spojili s reálnými možnostmi využití, je třeba využívat různých situací ve škole k jejich aplikaci a reflektování účinku na emoční rozpoložení.*

LEKCE 5 – 2 vyuč hodiny**1. hodina****Úvod – 10 min**

Cíle: zopakování technik usnadňujících zvládání emocí a zosobnění pomocí prožité zkušenosti

Reflexe: Jak vypadají techniky „semafor“, „hezké představy“, „napínání a uvolňování svalů/ běh s křičením/ bouchání do něčeho měkkého? K čemu slouží?

Vyzkoušel jste už některou z technik? Kdy? Pomohlo to?

Uvolňující představy s pohybem – 10 min

Cíle: rozvoj představivosti pro relaxační účely, prožití účinku představ na emoce

Průběh: Viz. Pohybová relaxace v 1. lekci. Tentokrát jde o vžití se do rolí: kočky ležící a protahující se pohodlně na polštářku u teplých kamen; sezení na loďce, kterou mírně pohupuje voda a větřík dětem čechrá vlasy

Práce s fotografiemi výrazů obličeje – 20 min

Cíle: Seznámení s „primárními“ emocemi jako něčím, co vlastně všichni známe a máme společné

Průběh: Fáze 1: Práce v kroužku – na zemi leží promíchané fotografie mimických vyjádření 6 primárních emocí: radost, smutek, strach, zlost, překvapení, odpor (vždy muž, žena, dítě). Děti odhadují o jakou emoci jde a popisují, podle čeho usuzují, že jde právě o ni. Učitelka vždy vybere jednu fotografii, a kdo chce, řekne, o jakou emoci se podle něj jedná. Potom se dozvědí, zda pocit odhadli správně.

Reflexe: Poznali jste všechny emoce? Bylo to pro vás snadné? Shodovaly se vaše odpovědi nebo jste si každý mysleli něco jiného? Co lze říci o spojení emocí a výrazu obličeje (projevují se emoce v obličeji)?

Fáze 2: Takže jste vlastně na všech obrázcích našli pouze 6 pocitů: radost, smutek, strach, zlost, překvapení a odpor/znechucení. Protože fotek je 18, patří ke každé této emoci 3. Zkuste teď společně přiřadit k sobě ty, které jsou stejné, to znamená 3 radosti,.....“

Děti společnými silami přiřazují fotografie k názvům emocí, které učitelka umístí na zem napsané na papírcích.

Reflexe: Souhlasíte s tím, jak jsou teď fotky seřazené nebo by někdo dal některou jinak? Proč?

Fáze 3: Je to zajímavé, že jsme neměli s rozpoznáním, o jakou emoci se jedná žádné problémy, že? Je to tím, že těchto 6 emocí – radost,...– poznají z výrazu obličeje všichni lidé na celém světě. Jsou to základní emoce, při kterých se všichni tváříme stejně a tak je i u ostatních snadno poznáme. Mohl by mi někdo bez koukání na papírky zopakovat, o jakých 6 základních emocích jde?

Jsou si výrazy jedné emoce na všech třech fotografiích něčím podobné? V čem? Po této otázce následuje identifikace základních znaků výrazu obličeje na všech 3 fotkách ke každé

jednotlivé emoci.

Poznámky: S kartičkami mimických výrazů emocí se dá hrát verze pexesa – lze to nabídnout dětem na přestávky. Možností je rovněž vyrobit pexeso rovnou s více emocemi po dvou kusech (základní zřetelně označit).

2. hodina – Propojení s Vv (hlava a portrét)

Kreslení výrazů obličeje (primární emoce) – 25 min

Cíle: Uvědomění si základních obličejových rysů a jejich změn při různých emocích skrze snahu o jejich výstižné výtvarné ztvárnění a poznávání, zábava

Průběh: Děti dostanou 4 kartičky (čtvrtky formátu A5) – v každé je předkreslený obrys hlavy, do nějž mají nakreslit obličej tak, aby vyjadřoval jednu z primárních emocí – radost, překvapení, strach, zlost, smutek podle vlastního výběru (s použitím znalostí získaných v předchozí hodině). Hotové obrázky se položí k sobě a děti odhadují, která emoce je na nich zobrazena – porovnávají s tím, jaké rysy se v předešlé hodině popisovali jako typické pro tyto emoce.

Reflexe: Která emoce se vám kreslila nejsnáze? Měli jste s některou z nich problémy?

Kterou emoci jsme nepoznali nikdo?...Mohl by ji někdo předvést? V čem byl podle vás problém?

Poznámky: Pokud budou chtít, mohou požádat souseda, aby zkusil mimicky ztvárnit daný pocit.

Předem dostanou i informaci, že na závěr hodiny bude zbytek třídy hádat, jaké emoce chtěly vystihnout, a že pokud nestihnou dokreslit všechny 4 hlavy, tak to nevadí.

Protože děti v tomto věku mají problém umístit smyslové orgány do obličeje na správná místa, je dobré v předkreslených tvarech obličeje označit místa, kam umístit oči, nos a ústa (pomůže jim to, lépe se soustředit na samotné vystižení výrazu).

Paleta emocí – 20 min

Cíle: diferenciací intenzity emocí podle obrázků výrazů obličeje

Průběh: Děti dají na pokyn k sobě na hromádky všechny obrázky k dané emoci. Postupně si pak hromádky rozloží uprostřed kruhu.

Reflexe: Takže teď tu máme lidi, kteří cítí všichni radost/./.... Jsou výrazy lidí na obrázcích stejné nebo se podle vás něčím liší? Jsou podle vás všichni stejně veselí/./...? Jak to poznáte? Prožíváme tedy vždy jeden pocit stejně (stejný strach,.....)?

...Na úplný závěr se děti rozdělí do skupinek a zkusí seřadit výrazy od nejslabšího k nejintenzivnějšímu (každá dostane sadu fotografií a obrázků k jedné emoci). Potom jsou obrázky i fotografie umístěny na magnetickou tabuli.

LEKCE 6 – 2 vyuč hodiny

1. hodina

O židli méně – 15 min

Cíle: vyvolání pocitů, porovnání pocitů vítězů a poražených

Průběh: Instrukce: Máme tu řadu 10 židlí, vás je ale jedenáct. Za chvíli začnu hrát písničku a vy budete chodit v zástupu kolem židliček tak rychle, jak budu hrát (předvedla jsem). V okamžiku, kdy přestanu hrát – a může to být klidně i v půlce písničky – je vaším úkolem co nejrychleji zasednout nějakou židličku. Jak jsem řekla, židlí je 10 a vás 11, takže co se stane? Ano, na jednoho z vás židle nezbude. Ten ze hry vypadává a posadí se sem ke mně. Potom odendáme další židli a hra bude pokračovat. Vítězem je ten, kdo zbude

poslední. Rozuměli jste tomu? Kdo mi zopakuje, co budeme dělat?

Reflexe: Jak se vám hra líbila? Jaké pocity jste během hry u sebe zaznamenali? Jak ses cítil XY, když jsi vypadl jako první? Jak ses cítil XY jako vítěz? Jak ses cítil XY když jsi vypadl těsně před koncem? Jak jste se cítili vy ostatní, když jste vypadli? Jak se cítíte teď (palec nahoru/dolů)?

Poznámky: *Ještě před aktivitou vyvodit, jaká pravidla chování je třeba dodržovat, aby nedošlo ke zranění (neutíkat, nestrkat se, nepodtrhávat si židli).*

Pokud je to možné, je výhodné vyznačit na zemi hranici, již děti při kroužení kolem židli nemají překročit.

O židli méně – varianta umožňující pomoci ostatním – 10 min

Cíle: navození pocitů, zvyšování soudržnosti skupiny

Průběh: Postup je stejný s tou výjimkou, že tentokrát mohou děti umožnit spolužákům, na něž nezbyla židle, přisednout si k nim. Instrukce: „Výborně, pěkně nám to šlo, tak teď zkusíme stejnou hru, ale s trochu jinými pravidly. Zase budete chodit kolem židli do rytmu hudby a až přestanu hrát, zkusíte co nejrychleji zasednout nějakou židli. Ale tentokrát ten, na něž nezbude židle, nemusí vypadnout. Místo toho ho někdo z ostatních může pozvat, aby si sedl k němu – buď vedle, nebo na klín. Předvedu vám to s XY (ukázka). Ještě jednou zdůrazňuji, že neskočí někomu jen tak na klín – čeká, až mu někdo nabídne, ať si přisedne. Rozumíte tomu? Potom zase odendáme židli a budeme pokračovat. Chcete se na něco zeptat?

Reflexe: Jak se cítíte (palec)? Kdo se cítí lépe než po první hře? Čím si myslíte, že to je? Cítí se někdo hůře? Jaký pocit jste měli, když vám někdo nabídl místo u sebe? Jak jste se cítili, když jste někomu nabídli, aby si přisedl? Mohli byste o sobě říci, že vám dělá radost nejen výhra, ale také že někomu pomůžete? Stalo se vám to někdy v životě (že jste někomu pomohly a měly pak z toho dobrý pocit)? Chce ještě někdo z vás ke hře cokoli dodat?

Poznámky:

Při této verzi je možné dětem předem neoznámít, že ten, na něž nezbude židle, nemusí vypadnout. Možnost, že jej nikdo nepozve, tedy zůstává otevřená. Vzniklé pocity pak jsou intenzivnější a zajímavější, ale také je situace byla náročnější na reflexi, případně další práci. K tomu však nedošlo a všechny děti byly někým pozvány, aby si přisedly.

Předvádění vylosovaných emocí – 15 min

Cíle: uvědomění si typických neverbálních projevů emocí, jejich vyjádření a rozpoznání

Průběh: Každý žák si vylosuje jednu emoci, kterou má po krátkém zamyšlení předvést mimicky ostatním. Má se zamyslet nad situací, v níž by se mohla vyskytnout, představit si jak by se v ní přesně cítil a výrazem obličeje, gesty, způsobem chůze to vyjádřit.

Reflexe po každém výstupu: Jakou emoci X předváděl? Podle čeho tak usuzujete?

Nakonec předvádějící řekne, kterou emoci ztvárnil, na co při hraní myslel, co si představoval a jak postupoval. Ostatní se mohou k výstupu vyjádřit a například předvést vlastní představu.

Závěrečná reflexe: Jak je to s ostatními emocemi – můžeme je na ostatních také poznat? Na čem? (mimika, postoj, gesta) Je podle vás důležité poznat, jak se druzí cítí? Proč? Je pro vás osobně obtížné emoce u druhých rozpoznávat (jen u někoho/ obecně)?

Poznámky: *Učitelka se může zapojit také a například prolomit ledy ostychu tím, že půjde první.*

Záleží na počtu žáků ve třídě, ale pravděpodobně se nestihnou přehrát všechny výstupy – aktivita a závěrečná reflexe se proto dokončí v následující hodině.

2. hodina

Dohrání emocí z předchozí hodiny + závěrečná reflexe k této aktivitě (viz výše) – 10 min

Jsem šťastný, když...“ – 10 min

Cíle: uvědomění si, co mne činí šťastným a verbální vyjádření tohoto faktu, porovnání různých hledisek štěstí, předejra k další z technik jak si zlepšit náladu a pozitivně se naladit

Průběh: Obměna aktivity z lekce 3, tentokrát ve verzi „**Kdy jsi šťastný?**“, „**Jsem šťastný když...**“

Reflexe: Jaké odpovědi vám dal váš partner – z čeho je šťastný? Překvapila vás nějaká odpověď? Chtěl by nám ještě někdo říci další věci, které ho dělají šťastným? Měli jste nějaké odpovědi stejné – opakovali se nám nějaké věci častěji? Ukažte na kartičkách, jak se teď cítíte?

Vzpomínková konzerva

Cíle: seznámení s novou technikou navození lepší nálady v situaci zahlcení nepříjemnými emocemi, praktické vyzkoušení techniky

Reflexe: K čemu je dobré si pamatovat hezké zážitky? Chce někdo říci, jaké místo/zážitek si vyvolal z paměti? Jak se nyní cítíte? (palec)

Teď jsme si povídali o samých příjemných vzpomínkách (a všichni/většina z vás jste ukázali palec nahoru). Mohou nám tedy být pěkné vzpomínky k něčemu užitečné? V kterých okamžicích by se nám mohlo hodit myslet na něco pěkného, příjemného, veselého? Mohl by nám dát někdo příklad z vlastního života? Řešil už někdo z vás situaci, kdy se bál nebo byl smutný tím, že myslel na něco hezčího?“

Průběh: Fáze 1: Žáci jsou na svých místech v lavicích. Legenda: Já vám teď něco ukážu – víte co to je? (konzerva ananasu) Stejně jako je v této konzervě zavařené výborné, sladké ovoce na kterém si o přestávce společně pochutnáme, tak si i my můžeme udělat takové „konzervičky“ příjemných vzpomínek, které můžeme „sníst“ až nám bude smutno, budeme mít strach nebo špatnou náladu.

A rovnou to zkusíme. Instrukce: Zavřete oči, položte si hlavu na lavici a poslouchejte.

Zkuste si každý vzpomenout na něco pěkného, z čeho jste měli radost, na chvíli kdy vám bylo fakt dobře. V duchu si prohlížejte věci a barvy. Poslouchejte zvuky kolem sebe. Zhluboka se nadechněte. Cítíte nějakou vůni?.....Pomalů otevřete oči.

Reflexe: Vzpoměl jste si každý na něco hezkého? Chtěl by se s námi někdo podělit o svou příjemnou vzpomínku? Co jste přitom viděli/ slyšeli/ cítili?

Fáze 2: Jak si tedy můžeme „zavařit“ vlastní „konzervičky příjemných vzpomínek“? Jestli jste si všimli, ptala jsem se co ve vzpomínce vidíte/ slyšíte a cítíte. Když od teď budete prožívat něco hezkého, můžete si to zkusit „zavařit“ pomocí těchto tří smyslů. Rozhlédnete se kolem po věcech a lidech, jež nás obklopují, tvarech a barvách, které mají. Zaposloucháte se do zvuků kolem a. Začicháte a uvědomíte si, jestli jsou cítit nějaké vůně. Uvědomíte si také jak je vám po těle (teplo, měkko ap). A všechno si to zkusíte co nejlépe zapamatovat a uložit v hlavičce, abyste si na to mohli co nejlépe vzpomenout, až vám nebude tak úplně dobře.

Líbí se vám tato technika? Chtěl by ji někdo vás někdy vyzkoušet sám?

Výroba papírové konzervy příjemných zážitků

Cíle: soukromé zamyšlení se, co mne dělá v životě šťastným

Průběh: : Děti dostanou ze čtvrtky vystřiženou „konzervu“ a mají za úkol se znovu zamyslet, co mají v životě rády, co jim přináší radost, na jaké příjemné věci by mohli myslet, kdyby jim nebylo nejlépe.

Tím pak mají „naplnit“ konzervu (nakreslit její obsah), kterou si následně odnesou domů.

Poznámky: *Imaginativní technika výroby „vzpomínkových konzerv“ je dost abstraktní, takže není jisté, zda ji všechny děti dobře pochopí. Konkrétní ztvárnění na může napomoci jejímu pochopení.*

LEKCE 7 – 1 vyuč. hodina

Protože je téma emocí dost náročné, jsou tento den zařazeny jen slovní úlohy s tématem emocí a další činnosti následují až další den, aby si děti odpočinuly.

1. hodina – propojení s látkou M (orientace v zadání, schopnost vybrat odpovídající logické operace k řešení, strukturování do zápisu, formulace odpovědi)

Slovní úlohy s tématem emocí

Cíle: odhad možných emočních reakcí druhých lidí, hledání řešení nepříjemné situace

Průběh:

Sl. úl. 1: Učitelka požádá děti, aby ukázaly na kartičkách, jak se dnes cítí, ale aby se nekoukaly, co ukazují ostatní. Potom zadá slovní úlohu vycházející z výsledků - např. Ve třídě je 2. A bylo 11 dětí. 9 z nich se cítí výborně. Kolik dětí ve třídě se výborně necítí? Po zápisu, příkladu a formulaci lze správnost řešení ověřit v reálu tím, že se nechají povstat děti, které na kartičkách ukázaly polojasno nebo zataženo.

Reflexe: Chtěl by nám někdo říci, proč se cítí tak jak se cítí? Co by mohlo zlepšit vaši náladu (směřováno na děti s „polojasnem“, „zataženem“)?

Sl. úl. 2: Na nádraží bylo 35 lidí veselých, 7 našťvaných a 2 lidé překvapení.

Kolik lidí bylo na nádraží?

(zápis, příklad, odpověď)

Reflexe: Co se mohlo stát, že lidé cítili právě tyto emoce? Co mohli udělat našťvaní lidé, aby se cítili lépe?

Sl. úl. 3: Ve třídě 2.A je 28 dětí. Včera psali písemnou práci z matematiky. Děti, které dostaly dobrou známku byly šťastné, děti, které dostali známky horší, byly smutné. Šťastných dětí bylo 14. Kolik dětí bylo smutných?

(zápis, příklad, odpověď)

Reflexe: Stalo se vám někdy něco podobného? Jak jste se cítili?

Co byste poradili dětem, které dostaly špatné známky?

Vlastní sl. úl. : Dalším krokem je vymýšlení vlastních úloh s pozadím jakýchkoli emocí – na jedné z magnetických tabulí stále visí plakát se seznamem emocí, který děti mohou použít jako inspiraci. Z úloh se vyberou dvě, ke kterým se následně udělá zápis atd., zbylé jsou řešeny jen ústně (zvolení vhodné početní operace, výpočet, odpověď). Po těchto úlohách už nenásleduje reflexe.

Poznámky: Jde o ozvláštnění hodin tematikou, která se v učebnicích matematiky nevyskytuje, dále zosobnění pomocí zadání, se kterými se mohou ztotožnit, protože jsou jim blízká, a dále spojení s reálným životem jako doklad toho, že matematika není pouze „předmět“, ale souvisí se skutečným žitým životem.

LEKCE 8 – 2 vyuč. hodiny

1. hodina – propojení s učivem Čj (orientace v textu různého směru, zopakování látky slova opačného významu, procvičování samostatného čtení, pochopení čteného, reprodukce čteného a rozvoj schopnosti hovořit s druhými na dané téma)

Hodina učivo OSV spíše doplňuje, než aby šlo čistě o OSV samotnou, protože se zabývá hlavně znalostmi a dvě z činností nejsou reflektované

Osmisměrka – 10 min

Cíle: upevnění pamětného osvojení názvů emocí, zopakování učiva o pozitivních/negativních emocích

Průběh: V osmisměrce jsou schovány názvy 15 emocí (radost, štěstí, smutek, strach, zlost, vztek, překvapení, znechucení, láska, lítost, žárlivost, hanba, závist, napětí, nenávisť). Děti hledají každé samo jednotlivé názvy + označují (podtržením barvami, jako na flipchartu) příjemné a nepříjemné emoce. Následuje společná kontrola.

Opakování vědomostí o primárních emocích – 5 min

Cíle: opakování znalostí týkajících se primárních emocí

Průběh: Co označuje pojem primární (základní) emoce? Které emoce mezi ně patří? Které výrazy obličej se k nim vážou? (jako názor použít jejich vlastní obrázky sundané z magnetické tabule).

Hledání slov opačného významu – 10 min

Cíle: zamyšlení se nad opačnými póly emocí a jejich nejednoznačností, uvědomění si možnosti různého posuzování emocí v závislosti na situaci a zkušenosti mjeince

Průběh: Přiřazování slov opačných emocím na flipchartu tj. hledání dvojic názvů opačných emocí. Zde dojde pravděpodobně k situaci, kdy žáci najdou k některým z emocí více opačných slov. (př: láska x nenávisť, strach, nezám; nezám x láska, soucit, zvědavost).

Reflexe: Kdo cítí jako opak lásky X? Proč právě X? Cítíte to někdo stejně? Máte na mysli nějakou konkrétní situaci? Na čem tedy záleží, co cítíme jako opak nějaké emoce?

Přiřazování emocí situaci – 20 min

Cíle: odhad emoční odezvy lidí v různých situacích, možnost sledovat reakce druhých a jejich názory na možné pocity postav v situacích a konfrontovat je s vlastními, uvědomění si individuálního posuzování emocí

Průběh: Instrukce: Nyní vás rozdělím do dvojic a to tak, že na každého z vás ukážu prstem a řeknu název ovoce. Každý si zapamatujte, které ovoce jsem mu řekla. Každé ovoce řeknu celkem dvakrát. Až budou mít všichni svůj název ovoce, ti kteří budou mít to samé, spolu utvoří dvojici. (Následovalo rozdělení podle: jablko/hruška/třešeň/jahoda/malina a každá dvojice si sedla na místo označené kartičkou s obrázkem jejich ovoce)

Ted' rozdám každému papír, na kterém je popsáno 6 situací (upraveno z původních 8). (Rozdání papírů)

„Pozorně poslouchajte, co bude vašim úkolem. Budete postupovat od situace 1 k situaci 6. Nejdříve si vždy oba pro sebe přečtete popis situace – potichu, jen očima. Až budete mít oba dočteno, řeknete si navzájem, o čem situace byla (můžete se střídát v tom, kdo začne). Co jsem zatím řekla, že máte dělat? Výborně. Až si vzájemně řeknete, o čem situace byla, zkusíte se společně zamyslet nad tím, jaké pocity mohly postavy mít a proč. Co vás napadne, řeknete tomu druhému a budete poslouchat, co vám říká on.

Pod každou situací máte 4 řádky, na které budete psát názvy emocí, které vymyslíte. Vidíte je? Nemusíte vymyslet vždycky 4 emoce. U některé situace můžete mít jednu, u jiné 2 u další 4 a podobně. Záleží na vás, jak situaci posoudíte? Zopakuj mi XY co máte dělat? Zopakuj mi to ještě ty XY. Máte nějaké dotazy? Můžete začít, máte na to přibližně 20 minut.

př. situací:

- Milan se přistěhoval z malého města do Prahy. Přihlásil se tu do 2. třídy. Nikoho tu neznal, všechno bylo cizí. Co cítil, když šel poprvé do nové školy?

- Daně se narodila malá sestřička. Včera ji přivezli z porodnice. Malé miminko ještě nic neumí a maminka se o něj musí hodně starat.

Po uplynutí určené doby následuje probírání jednotlivých situací – hlasité čtení + jednotlivé skupiny vyjmenovávají emoce, které k nim přiřadili a porovnávají je s výsledky ostatních

skupinek

Reflexe: Jak se vám pracovalo? Byl pro vás úkol těžký/lehký? Dohadovali jste se snadno? Měli jste na některou situaci ve skupině odlišné názory? Dokázali jste si představit situaci a pocít, který byste při ní mohli mít? Stalo se něco podobného vám? Prožívali jste přitom některou z uvedených emocí/jinou emoci? Čím mohou být způsobeny různé názory na jednu a tutéž situaci?

Poznámky: *V průběhu práce chodí učitelka mezi jednotlivými stanovišti, monitoruje práci a chování dětí.*

Dvojice, které byly hotové před časovým limitem a neměly vyplněné všechny řádky, jsem nabádala, aby zkusily volného času využít k zamyšlení nad dalšími možnými pocity, které mohly postavy cítit.

Pokud žáci nestihnou práci dodělat, mohou v činnosti pokračovat o přestávce. Reflexe proběhne v následující hodině.

2. hodina

Reflexe předchozí aktivity: Obsah viz. výše, plus otázky týkající se spolupráce ve dvojici. Jak se vám pracovalo s partnerem ve dvojici? Došlo k rozporům nebo jiným problémům v práci? Jak jste je řešili? Jste s řešením oba spokojeni? Dala by se situace řešit jinak (efektivněji)? – **15 min**

Domeček, stromček, hříbeček – 5 min

Cíl: uvolnění, zábava

Kde cítím emoce – 15 min

Cíle: rozpoznávání emocí podle reakcí těla, identifikace míst a barev spojených s emocemi

Průběh: Žáci si před sebe připraví pastelky různých barev. Každý z nich dostane list A4 s nakreslených obrysem lidského těla. Učitelka čte příběhy snažící se v dětech vyvolat (nebo jim alespoň připomenout prožitek) emocí radosti, strachu, smutku a lásky. Předem jim řekne, o jakou emoci se bude jednat. Děti vždy na příběh zavřou oči a snaží se do něj ponořit. Když se jim to povede, vezmou si do ruky pastelku/ y, která/ é podle nich nejlépe vystihují danou emoci a označí (tvarem, čarami ap.)místo/a, kde se v jejich těle nejvíce projevuje/ í.

Reflexe: Dokázali jste se vžít do situace osoby v příběhu 1/2/3/4? Jakou barvu jste zvolili pro strach,...? Do jakých částí těla jste zakreslili lásku,...? Dokážete říci, co se ve vašem těle děje, když máte radost,...? Jsou věci, které jste o radosti,... uvedl navzájem podobné (nebo to má někdo úplně jinak)? K čemu je dobré rozpoznat, že se začínám bát,...?

Poznámky: *Je to náročná technika. Příběhy musí být sugestivní a vycházející ze zkušeností dětí. Je dobré použít dramatizaci a doprovod zvukových efektů. Důležité je skončit pocitem radosti, aby z techniky nevycházeli s příliš negativním emočním rozpoložením.*

Pokud je pro někoho poslech situace příliš náročný, může otevřít oči.

Relaxační technika/y podle výběru dětí – 10 min

Cíl: relaxace, uvolnění tenze po psychicky náročné aktivitě

LEKCE 9 - 1 vyuč. hodina

1. hodina

Masáž – 15 min

Cíle: navození pocitů, prožití a vyjádření pocitů navenek, poznávání pocitů druhého z jeho projevů, vzhled do důležitosti komunikace emocí

Reflexe: Víte, co to je masáž? Už jste ji někdy dostali/ dávali? Jak masáž probíhá? Proč lidé na masáž chodí? Máte rádi, když vás někdo šimrá, hladí a jinak se příjemně dotýká? (uvolnění, odstranění bolesti, navození příjemných pocitů) Chtěli byste se stát na chvíli malými maséry a jejich zákazníky?

Průběh: Děti si sednou ve dvojicích, které si samy utvoří za sebe na židličky (sedí tedy ve dvou řadách, jednotlivé dvojice mezi sebou mají asi metrový rozestup) a sundají si mikiny, pokud je mají. Následuje instrukce: „Ti z vás, kteří sedí vepředu, jsou teď zákazníci, kteří přišli na masáž. Ti kdo sedí v zadní řadě, se stanou jejich maséry. Jejich snahou bude snažit se, aby se jejich zákazník cítil co nejlépe, aby mu byla masáž příjemná a užíval si ji. Mohou zákazníka různě šimrat ve vlasech, hladit ho na hlavě a po ramenou, jemně ho prsty promačkávat a hníst (ukazovala jsem jak na jedné holčičce, která s úlohou figurantky souhlasila). Ale protože jste maséři začátečníci a nepoznáte ještě tak dobře, co je zákazníkovi příjemné a co už ne, budete potřebovat, aby vám to nějak sdělil.

Nyní tedy vysvětlím úlohu zákazníků. Budou sedět, mohou zavřít oči, pokud chtějí a procítovat, jak na ně masáž působí. Protože chceme, aby se cítili co nejlépe, musí dát svému masérovi najevo, co se jim líbí a co je jim naopak nepříjemné. Jak? Nebudou mluvit, ale sdělí své pocity pomocí zvuků. Víte co dělá kočka, když ji hladíme a je jí to příjemné? (Vrní) Takže, když vám to bude příjemné, můžete vrnět, když vás to ale zabolí, nebo to bude jinak nepříjemné, tak třeba zavrčíte, vypísknete nebo vydáte jiný nespokojený zvuk. (předvedla jsem to na sobě – jedna ruka hladila druhou).

Kdo mi zopakuje co je úkolem masérů? Co dělají zákazníci? Masáž bude probíhat asi minutu, pak se vystřídáte.

Reflexe: Jak se cítíte (kartičky)? Pro koho bylo příjemnější být masérem, komu bylo příjemnější být zákazníkem a komu bylo obojí stejně příjemné (zvedání rukou). Byla vám některá úloha vyloženě nepříjemná?

Co bylo příjemné, když jste byli masírovaným zákazníkem? Bylo na tom něco nepříjemného? Jakými zvuky jste dávali najevo, že vám to je/není příjemné? Vadilo vám, že jste museli vyjadřovat zvuky, jak se vám to líbí? Proč? Reagoval masér na zvuky, které jste vydávali?

Teď přejdeme k druhé úloze – k masérovi. Všichni jste to zkusili – bylo těžké poznat, jak se váš zákazník cítí? Dávali vám dostatečně najevo, jestli se jim masáž líbí?

...Tohle byla jen malá hra, ale vidíte, že ve dvojicích, kde zákazník nevyjádřil dostatečně, jak se cítí (protože se třeba styděl) nebo kde masér na zvuky nereagoval, vznikaly problémy a celé to pak nešlo tak dobře, jak by mohlo. Když zkusíme přenést tuto zkušenost do našeho běžného života, je důležité vědět, jak se druzí cítí? Kdy? Proč? Čí to může být chyby, že někdo nepozná, jak se druhý cítí?

Poznámky: Je rovněž možné použít masáž rukou, kdy by dvojice seděly proti sobě a viděly si tak do tváře. Tento způsob, kdy na sebe nevidí, omezuje riziko, že by se děti z rozpaků smály. Jde přece jen o dosti důvěrnou a pro děti nezvyklou činnost. I proto je dobré nechat si děti vybrat partnera do dvojice.

Molekuly – 5 min

Cíl: zábava, odreagování, rozdělení dvojic

Průběh: Proběhnou tři kola sdružování do dvojic, pokaždé musí být dvojice jiná. Dvojice po třetím kole zůstávají spolu.

Jelen/laň, člověk – 20 min

Cíle: vyjádření pocitů, reagování na pocity druhého na základě toho, jak ho známe a jak se do něj dokážeme vcítit, prožití možnosti odmítnout nabídku druhého i když ji myslel dobře, získání vhledu do práva na vlastní volbu a pocity

Průběh: Instrukce: Zahrajeme si teď zajímavou hru. Máte rádi divoká lesní zvířátka? Jaká vůbec znáte? Viděli jste nějaká z nich v lese na vlastní oči? Co udělá zajíc, veverka nebo srnka, když vás v lese uvidí? (uteče) A proč? (bojí se, nedůvěřuje, je plachá...)

Dobře. Vy si teď vyzkoušíte, jaké to je být na jedné straně nedůvěřivým, plachým zvířátkem a na druhé člověkem, který by zvířátko rád pohladil nebo alespoň se na něj podíval hodně zblízka. Dohodněte se nyní ve dvojicích, kdo bude představovat zvíře a kdo člověka. Role si za chvíli vyměníte, takže si vyzkoušíte oboje. Zvedněte ruku, kdo bude člověk/zvířátko.

Teď vysvětlím, co bude úkolem „lidí“. Řekla jsem, že chcete přilákat zvířátko, aby k vám přišlo co nejbližší. Jak to udělat? Budete se je snažit nalákat příslibem různých příjemných věcí. Čím příjemnějších tím lépe. Už se znáte dva roky, leccos o sobě vzájemně víte a tak by nemělo být tak těžké odhadnout alespoň něco, co druhého potěší. Když nevíte jistě, jestli by se to zvířátku líbilo, nevadí. Prostě něco zkusíte a uvidíte, jak bude reagovat, jestli se mu to bude líbit nebo ne.

Nyní k úloze „zvířátek“. Jste nedůvěřiví tvorové, kteří přijdou k člověku, jen nabídne li vám něco, co máte rádi a co je vám příjemné. Když tedy „váš člověk“ řekne něco, co máte rádi, postoupíte k němu blíž (o kolik kroků, to záleží na vás – podle toho, jak lákavá nabídka bude). Když řekne něco, o co nemáte zájem, zůstanete stát. Řekne li něco, čeho se bojíte, co je vám nepříjemné nebo odporné ustoupíte dozadu – o libovolný počet kroků.

Chtěl by to někdo vyzkoušet se mnou? Budu představovat zvířátko a mám tu na papírku nabídku slov, která může člověk použít - následovala ukázka s komentářem (slova na papírku vybraná tak, aby mezi nimi byla lákadla i odpuzující věci)

Rozumíte „lidé“ co máte dělat? Máte nějaké otázky? Rozumíte zvířátka co je vaším úkolem? Máte nějaké otázky?

Zvířátka si stoupnou k nástěnce, lidé k tabuli. Dáme si na hru 3 minuty a pak si vyměníte role. Můžete začít.

Reflexe: Podle čeho jste vybírali věci, které jste nabízeli zvířátku? Překvapila vás nějaká reakce – třeba, že jste nabídli něco, co vám je příjemné a zvířátko zůstalo stát nebo couvlo?

Nabízel vám člověk nějaké věci, které vám nebyly příjemné nebo byly dokonce velmi nepříjemné? Proč myslíte, že to dělal?

Mají tedy všichni lidé rádi ty samé věci? Je to tak správně, že si můžete vybrat, co chcete a co ne (nebo by měli mít všichni rádi to samé)? Je důležité dát najevo, jestli se nám něco líbí/je nám příjemné nebo ne? Můžeme si z toho vzít nějaké ponaučení pro život (mohou z toho vznikat například nedorozumění? Jak by se jim dalo vyhnout?

LEKCE10 – 2 vyuč. hodiny**1. hodina****Dotazník**

Cíle: Evaluace získaných znalostí – 25 min

Průběh: Fáze 1: Děti dostanou dotazník, podepíší ho a společně s učitelkou proberou, zda rozumí otázkám. Dostanou informaci, že dotazníkem má zjistit, kolik si toho zapamatovaly, se učitelka dozvěděla, jestli má příště na program něco změnit a že se v žádném případě nejedná o písemku na známky. Dozvědí se i dobu na vyplnění – 15 min.

Položky dotazníku:

1. Vysvětli pojem emoce:
2. Napiš co nejvíce názvů emocí a podtrhni pozitivní červeně, negativní modře:
3. Jakými způsoby můžeme své pocity sdělit druhým?
4. a) Napiš názvy zobrazených emocí (obrázky):
b) Proč těmto 6 emocím říkáme emoce základní?
5. Cítí 2 lidé ve stejné situaci vždy stejné emoce?
6. Proč je důležité říci druhým, jak se cítíme?
7. Zapamatovali jste si nějakou techniku na zacházení s negativními emocemi? Jakou?

Poznámky: Co se týče adresného, neanonymního vyplnění dotazníku, to že učitelka ví, kdo jej vyplnil jí umožní porovnat výsledky s výsledky v jiných předmětech – tj. zda špatný výsledek v testu koresponduje se špatnými výsledky v testech z naukových předmětů a brát to v potaz při vyvozování závěrů.

Reflexe: Věděli jste každý odpovědi na všechny otázky? Na kterou otázku jste neuměli odpovědět sami?

Fáze 2: Diskuse ve dvojicích nad jednotlivými položkami dotazníku...porovnání odpovědí ve skupině

Cvičení s řízeným dýcháním

Cíle: uvolnění

Jakým způsobem jsme v průběhu projektu vyjadřovali emoce? – 15 min

Cíle: znovuzpřítomnění možností vyjádření emoce a zopakování základních emocí

Průběh: Nejprve shrnutí poznatků, získaných na základě zkušenosti, jakými způsoby se dají emoce projevit navenek. Potom učitelka pustí dětem nahrávky s rytmickým vyjádřením základních emocí (viz Lekce 2), a žáci se pokusí poznat, o jakou emoci šlo. Dále k ní přiřazují nakreslené obličej (Lekce 5) a každý ji zkusí mimicky a gestem napodobit. Znechucení, které na nahrávce nebylo, si jen ukáží na obrázcích a vyzkouší. Nakonec použijí kartičky emocí k vyjádření aktuálního emočního stavu.

2. hodina

Návrat k reálným situacím – 15 min

Cíle: znovuzpřítomnění proběhlých situací, jejich příčin, podoby, důsledků a možností řešení

Průběh: Čtení některých situací, které učitelka zapsala na velkou velkou čtvrtku – znovuzpřítomnění (co se stalo, kdo v situaci figuroval, jaké pocity cítil, co si myslel, jak se to projevilo v jeho chování, jakou reakci okolí chování v yvolalo) + otázka, jestli by žák situaci řešil dnes stejně/jinak.

Poznámky: Z časových důvodů bude pravděpodobně potřeba vybrat jen některé situace zapsané na archu.

Zopakování technik na vyrovnávání se s negativními emocemi – 15 min

Cíle: připomenutí možností, jak se vyrovnat s negativní emocí osobně i sociálně únosným způsobem

Reflexe: Co užitečného jste se v tomto projektu naučili?

Které techniky na zvládnutí návalu emocí jsme si vyzkoušeli? Jak přesně vypadají (jak probíhají)? V jakých situacích je můžete využít? Která se vám líbila nejvíce? Použili jste už některou z nich? Kdy a s jakým výsledkem? Chcete některou použít v budoucnu?

Emoční obličejová zpětná vazba – 10 min

Cíle: osvojení ještě jedné techniky ovlivnění vlastního emočního stavu

Průběh: Děti se postaví a dostanou za úkol začít se usmívat. Usmívají se po dobu půl minuty.

Reflexe: Cítíte nějakou změnu ve svých pocitech? Stalo se vám někdy, že jste měli špatnou náladu a potkali někoho, kdo se na vás usmíval nebo vás rozesmál tak, že jste se museli začít také usmívat? Jak to ovlivnilo vaši náladu? ... vyvození vlivu emoční obličejové zpětné vazby. Kde všude se dá tato technika využít? (všude) Je jednoduchá? Chcete ji někdy vyzkoušet?

Poznámky: Pokud děti chtějí, mohou se otočit k ostatním zády. Na druhou stranu, to, že vidí ostatní se usmívat vede obvykle k tomu, že se snáze usmívá jim samým (úsměv přijde přirozeně).

Závěrečné zhodnocení programu pomocí rozpažení rukou na určitou vzdálenost

Cíl: zpětná vazba učitelce

Celková plánovaná délka: 19 vyučovacích hodin

Poznámky: Doplnkové aktivity použité většinou bez reflexí použité v běžných hodinách:

- Kimovka – zapamatování co nejvíce názvů pozitivních/negativních emocí během minuty (2 kola)

- Škrtni, co do řady nepatří (pozitivní/negativní/primární emoce)

Cíle: obě aktivity zaměřené na zapamatování slovní zásoby z oblasti emocí a dovednosti jejich třídění

- Před písemnými pracemi použít techniky na uvolnění př. napínání a uvolňování svalů, dechové cvičení s pohybem (jakoby „Taiči“)

- Po písemné práci např. „Velkou Pardubickou“ s hodně „skoky“ rychlými pasážemi a zvukovým doprovodem ržání a frkání, aby se děti zbavily přebytečného napětí nebo „Na zrcadlo“ – kdy jeden člověk předvádí nějaký pohyb (případně se zvukovým doprovodem) a všichni ostatní ho musí napodobit.

Literatura k teoretické části:

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. Praha : Portál, 1998. 247 s. ISBN 80-7178-216-5.

BROKLOVÁ, Zdeňka. *Netradiční metody a formy fyzikálního vzdělávání* [online]. Praha , 2008. 246 s. Dizertační práce. Mff UK. Dostupné z WWW: <http://kdf.mff.cuni.cz/~koupilova/_materialy/phd/dizertace.pdf>.

ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 3. vyd. Tišnov : SURSUM, 1997. ISBN 80-85799-03-0

ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. 1.vyd. Brno: nakladatelství Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0

Činnostní učení [online]. 2007 [cit. 2011-06-08]. Charakteristika - Vzdělávání učitelů.cz. Dostupné z WWW: <<http://www.cinnostni-uceni.cz/charakteristika/>>.

DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny : Metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 82 s. ISBN 978-80-87145-20-3.

DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 51 s. ISBN 978-80-87145-02-9.

ERICKSON, E. H.: *Osm věků člověka*. Praha, Propsy 1995. 21 s.

HEIDBRINK, Horst. *Psychologie morálního vývoje*. 1. Praha : Portál, 1997. 175 s. ISBN 80-7178-154-1

HELUS, Zdeněk. *Sociální pedagogika pro pedagogy*. 1. Praha : Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Poznáváme své spolužáky : Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Poznávání lidí*. 1. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 37 s. Dostupné z WWW: <www.odyssea.cz>. ISBN 978-80-87145-28-9.

HERMOCHOVÁ, Soňa . *Sociálně psychologický výcvik : Příspěvek sociální psychologie k metodice práce s přirozenou skupinou*. 2. Praha : UK, 1988. 210 s.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, I Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, s. 6-16.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování*. 1. Praha : Portál, 2001. 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2.

KOVALIKOVÁ, Susan. *Integrovaná tematická výuka*. 2. Kroměříž : Spirála, 1995. 304 s. ISBN 80-901873-1-5.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. 1. Brno : Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice : Bílá kniha. 1. Praha : Tauris, 2001. 90 s. Dostupné z WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/pdf/bilakniha.pdf>>. ISBN 80-211-0372-8.

NOVÁČKOVÁ, Jana . Komunitní kruh. [online]. 13. 12. 2005 [cit. 2011-06-12]. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/424/komunitni-kruh.html>>.

NOVÁČKOVÁ, Jana ; KOPŘIVA, Pavel; NEVOLOVÁ, Dobromila. Příprava na kooperativní výuku. [online]. 17. 9. 2007 [cit. 2011-06-13]. Dostupné z WWW: <<http://stary.rvp.cz/clanek/6/1593>>.

NOVÁČKOVÁ, Jana; Práce ve dvojicích. In [online]. 17. 9. 2007 [cit. 2011-04-30]. Dostupné z WWW: < <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/424/KOMUNITNI-KRUH.html>>

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978_80-7367-546-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1. 9. 2007). 1. Praha : VÚP, 2007. 124 s.

ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie osobnosti.* 4. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy, 1983. 193 s.

SCHULZE, Ralf; ROBERTS, Richard D. *Emoční inteligence.* 1. Praha : Portál, 2007. 367 s. ISBN 978-80-7367-229-4

SRB, Vladimír. *Jak na osobnostní a sociální výchovu : Výchozí příručka k metodikám OSV.* 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 60 s. ISBN 978-80-87145-00-5.

SRB, Vladimír , et al. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově.* 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 7 s.

ŠVEC, Jakub. *Učební proces "T/C"-M-I-A-R-E v prožitkovém (činnostním) učení.* Studijní opora k předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky. Praha : Jakub Švec, 2008. 1 s.

ŠVEC, Jakub. *Umíme druhému sdělit, co se nám v jeho chování líbí a nelíbí : Poskytujeme zpětnou vazbu.* 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 43 s. ISBN 978-80-87145-14-2.

ŠVEC, Jakub. *Základní koncepce prožitého učení : Kolbův cyklus učení.* Studijní opora k předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky. Praha : Jakub Švec, 2008. 1 s.

TONUCCI, Francesco. *Vyučovat nebo naučit.* 1. Praha : Pedf UK, 1991. 65 s. ISBN 80-238-4203-X.

Učení je skryté bohatství : Zpráva mezinárodní komise UNESCO (1997). "Učení je skryté bohatství". 1. Praha : ÚIV, 1997. 125 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I : Dětství a dospívání*. 1. Praha : Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, Josef. *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik : Srovnání systémů*. 1. Praha : ISV, 1999. 79 s. ISBN 80-85866-40-4.

VALENTA, Josef. *Kapitoly z teorie výchovné dramatiky : Hraní rolí ve výchově a vyučování (s hlavním zřetelem k výchovné dramatice)*. 1. Praha : ISV, 1995. 200 s.

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 1. Praha : GRADA, 2008, 351 s. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, Josef. *Konkrétní úvaha pro přípravu - volbu metod v OSV*. Studijní opora k předmětu Outdoorové aktivity jako jedna z metod zážitkové pedagogiky. Praha : Josef Valenta, 2007. 2 s.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1. Kladno : AISIS, 2006. 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

VALENTA, Josef. *Učit se být : Témata a praktické metody pro osobnostně sociální výchovu*. 2. Praha : Agentura STROM a AISIS, 2003. 95 s. ISBN 80-86106-10-1.

VALENTA, Josef. *Metodický portál RVP* [online]. 2011 [cit. 2011-06-08]. Inscenační metoda. Dostupné z WWW: <http://wiki.rvp.cz/index.php?title=Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/HRAN%C3%8D_ROL%C3%8D_%28INSCENA%C4%8CN%C3%8D_METODA%29>.

VALENTA, Josef. *Metodický portál RVP* [online]. 04. 08. 010 [cit. 2011-06-03]. Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy. Dostupné z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/9069/metody-pro-vyuku-osobnostni-a-socialni-vychovy.html>>.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele*. 1. Praha : Portál, 2007. 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie komunikace*. 1. Praha : Portál 2005. 319 s. ISBN 80-7178-998-4

VÝROST, Josef; SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie I : Člověk a sociální instituce*. 1. Praha : Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

Literatura k praktické části:

HERMOCHOVÁ, Soňa . *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. Kladno : AISIS, 2005. 169 s. ISBN 80-239-5612-4.

HERMOCHOVÁ, Soňa ; NEUMAN, Jan. *Hry do kapsy I : Sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. Praha : Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-672-1.

HERMOCHOVÁ, Soňa ; NEUMAN, Jan. *Hry do kapsy II : Sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. Praha : Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-673-X.

HERMOCHOVÁ, Soňa ; NEUMAN, Jan. *Hry do kapsy III : Sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. Praha : Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-817-1.

HERMOCHOVÁ, Soňa ; NEUMAN, Jan. *Hry do kapsy IV : Sociálně psychologické, motorické a kreativní hry*. 1. Praha : Portál, 2003. 96 s. ISBN 80-7178-818-X.

HLADKÝ, Radim; BUKÁČKOVÁ, Miroslava. *Adaptační /stmelovací) soustředění : Kurz osobnostně sociální výchovy pro žáky 1. ročníku ZŠ*. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 30 s. ISBN 978-80-87145-21-0.

KOUPIL, Ondřej. *Hranostaj.cz* [online]. 2006 [cit. 2011-06-14]. Dostupné z WWW: <<http://www.hranostaj.cz/>>.

Výchovné poradenství. Praha : Wolters Kluwer ČR, 2009. 249 s.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Jak připravit dítě do 1. třídy*. 1. Praha : Grada, 2005. 168 s. ISBN 80-247-1040-4.

MÉGRIEROVÁ, Dominique. *100 námětů pro dramatickou výchovu : Hry a cvičení pro děti od 3 do 10 let*. 1. Praha : Portál, 1999. 112 s. ISBN 80-7178-288-2.

ŠIRCOVÁ, Ivana. *Bystříme své smysly*. 1. Praha : Občanské sdružení Projekt Odyssea, 2007. 50 s. ISBN 978-80-87145-35-7.

ŠVEJDOVÁ, Hanka. „*Maxi, nezlob*“ : *Vzdělávací projekt pro děti předškolního věku*. 1. Plzeň : Pedagogické centrum Plzeň, 2004. 38 s. ISBN 80-7020-135-5

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne

.....

Podpis

[illegible]